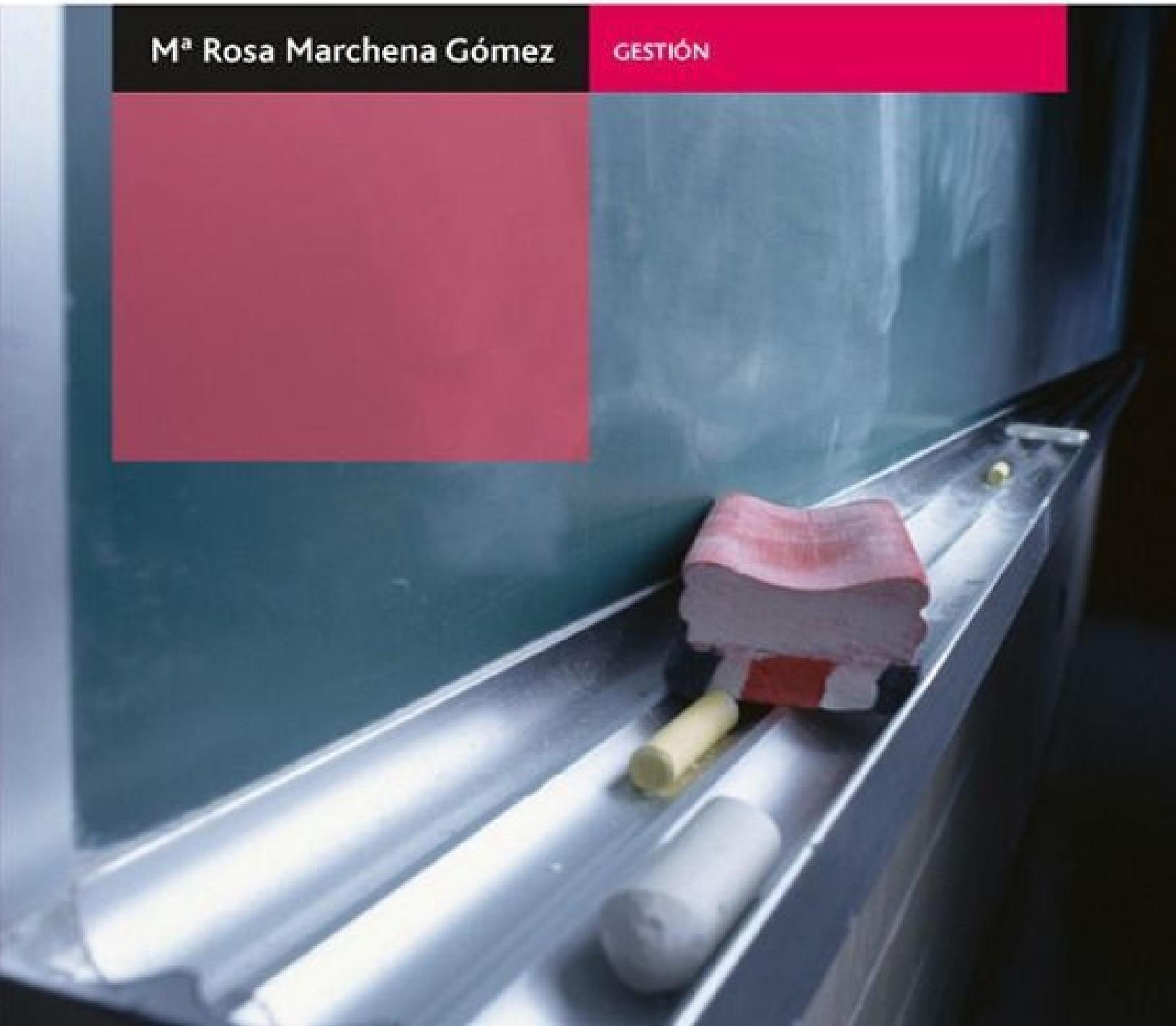
El aula por dentro

Cómo mejorar su gestión y organización

Wolters Kluwer España | Educación

Mª Rosa Marchena Gómez

GESTIÓN



© Rosa Marchena Gómez
© Wolters Kluwer España, S.A., 2009
c/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)
© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados.
A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **www.cedro.org**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.
El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.
La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.
ISBN: 978-84-7197-926-1

ISBN Digital: 978-84-7197-978-0
Depósito Legal: BI 3464 - 09
Printed in Spain
Impreso en España por: RGM, S.A.
Pol. Industrial Igeltzera Pabellón 1 Bis Zona A
48610-Urduliz (Bizkaia)

Para Kino y Cristina, mis hijos

Prólogo

El libro que hoy nos ofrece la profesora Rosa Marchena constituye una joya del bien decir y sobre todo del bien hacer en la Educación. No es frecuente encontrar algo así todos los días.

En este libro los temas más profundos sobre la Educación aparecen como algo **sencillo, asequible, diario**. El profesional de la Educación, en exceso habituado a coger entre sus manos libros con teorías y reflexiones científicas trascendentes expuestas por expertos en Educación pero demasiado encerrados en despachos universitarios, en laboratorios del pensamiento, encontrará en este libro un modo diferente de expresión. Se tratan cuestiones de mucha profundidad teórica de una manera didáctica. Se hace fácil lo difícil. Se obtiene lo científico de lo trivial y cotidiano. El lector no piensa que está leyendo un tratado científico de altos vuelos, pero lo es.

Si muchos libros recorren el camino de la teoría a la práctica, en éste encontrará el lector una trayectoria opuesta, **desde el terreno real y bullicioso del aula hasta la reflexión más clara e incisiva**. Se manejan muy bien los recursos de motivación: referencias constantes a realidades reconocibles fácilmente... con casos de la vida diaria del aula, de los profesores...

Como la propia autora insinúa, **éste es un libro escrito por muchos profesores**, esos profesionales que entran diariamente en un aula con 25 alumnos dispuestos a todo. Por eso pienso que esta publicación será muy bien aceptada y facilitará la actitud de recepción y de ánimo de aprender sobre la propia práctica basada en argumentos educativos sólidos. La autora ha recogido con minuciosa rigurosidad y respeto las realidades, las observaciones, las discusiones de esos profesores y, como la abeja laboriosa, ha introducido los productos, los fermentos, los reactivos de las teorías firmemente probadas y ha elaborado una "miel" altamente nutritiva y completa para enriquecimiento de la vida laboral de los consumidores.

Debo congratularme emocionalmente al comprobar el gran número de profesores que han estado dispuestos a **ser observados** por otros, y aceptar reflexivamente las interpretaciones que los demás pueden

hacer sobre los propios métodos y modos prácticos de actuación dentro del aula, ya que los hábitos tradicionales de la docencia han considerado siempre el aula como el recinto privado del profesor.

Podemos decir que esta publicación es una invitación a entrar en el aula de un maestro, profesor, docente, de un compañero nuestro. Se trata de introducirse en ese *jardín prohibido*, como dice la autora refiriéndose al aula. Efectivamente, el aula ha sido y, seguramente, sigue siendo un lugar prohibido no sólo a los profanos, sino incluso a los mismos compañeros de profesión. El aula se ha considerado como el recinto de *un barco* que navega por aguas internacionales en donde el capitán es el único y absoluto jefe de la tripulación y los pasajeros. El aula es *el recinto sagrado, el altar* del sacerdote en cuyo templo gobierna sobre los asuntos de conciencia con infalible magisterio.

Este libro nos va a permitir entrar en ese espacio sigilosamente, como de puntillas, temerosos de molestar al compañero enseñante y de distraer a los alumnos. Es como la *guía turística de visita reflexiva al interior del aula*. Leer al final de varios capítulos el desarrollo de la sesión que ha sido objeto de los comentarios de los profesores y de la autora es sumergirse con el traje de buzo en condiciones realistas en el fondo de ese inmenso, variable, turbulento pero también apacible mar del aula y respirar, ver, oír, sentir en todo nuestro cuerpo la vida escolar, desde lo más superficial y sensorial hasta lo más penetrante de los receptores emocionales y cognitivos que sacude todo nuestro ser.

Este trabajo aporta reflexiones sobre **los modos de la gestión y organización del aula**. Nos detenemos en temas tan interesantes como los problemas de la disciplina, algo que desorienta, confunde y desanima a muchos profesores. Qué fructífera práctica se nos esclarece considerando la tarea académica como un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares. La *gestión* dependerá de las tareas o actividades que vayamos haciendo en clase y del ambiente que se vaya creando.

Otras prácticas que recorren y apoyan este estudio son las de los **enfoques cooperativos entre profesores**. Y también las que se refieren a los mismos enfoques entre los alumnos del aula; a esto

último nos inclina ese principio actual que rige normativamente la educación y que desemboca en la **educación inclusiva**; ésta se trata también desde una visión realista pero posible. Y en referencia al primero, el de la colaboración entre profesores con estrategias concretas, se reflexiona sobre las posibles consecuencias para la persona del docente de ese trabajo en soledad, como único observador -subjetivo- y solucionador de las dudas e inseguridades que necesariamente surgen en profesiones tan complejas como ésta.

Se enfoca con ojo crítico el panorama desértico del modo en que el docente accede a su profesión. Afrontamos la actividad docente bajo la *inmersión inmediata*. Se recogen frases tan expresivas como *aterriza como puedas, nada o húndete*. Son muy descriptivas de la realidad. El profesor ,cuando entra por primera vez en un aula, nunca antes ha compartido su estancia en ella con otro profesional experimentado que le pudiera introducir en tan intrincada selva de variables e interrelaciones...

A lo largo del texto de la profesora Marchena leemos muchos pasajes frecuentemente vividos por cualquier profesor y expresados con escrupulosidad literal, sin dejar detalle y con el descarnado realismo de las situaciones vivas del aula. Ahí las tiene el lector y con ellas puede realizar esa visita por las aulas. Todo ello es prueba evidente de que la autora no habla por referencias, ni siquiera sólo por lo que ha visto en otros. Ella lleva casi 30 años en activo como docente y ha impartido clase de manera escalonada desde la Educación Infantil hasta la universitaria, pasando por todas las etapas intermedias.

Especialmente de agradecer es la síntesis que la autora nos ofrece en su capítulo final. Para ello, apoyándose en una bibliografía actualizada, nos propone las **cinco dimensiones a considerar** desde la práctica comunicativa en el aula. Todas ellas se prestan a reflexiones de gran utilidad y con muchas posibilidades de aplicación en la tarea del profesor. Recordemos que éste no es sólo y exclusivamente un conocedor de la materia académica que desarrolla con los alumnos, sino también, y en muchos casos principalmente, **un comunicador, un modelo, un guía, un experto en conducción de grupos**.

Cuando leo este tipo de libros no puedo por menos que recordar la

sorprendente impresión que me produjo, hace años, la lectura de un libro del gran Jean Piaget. Se trataba de la obra titulada *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Este libro que introdujo en la Psicología y la Educación una nueva *teoría epigenética de la inteligencia* que ha sido aceptada y seguida universalmente, aunque modernamente ha sido completada, mejorada, o yo diría profundizada, recoge descripciones de la conducta de los niños desde recién nacidos y durante los primeros años de su vida que a cualquier lector no iniciado le podrían parecer propios de un entretenimiento baladí o infantil.

Es que aparte de que Piaget nos descubrió, a través de sus observaciones y reflexiones sobre las mismas, teorías de altísima concepción abstracta, nos demostró que **la ciencia se construye a partir de la observación de los sucesos diarios, habituales, rutinarios...** Y aquí es donde yo encuentro la similitud de los libros de la profesora Marchena con éste al que aludo de Piaget. No hay duda de que este tipo de investigación observacional o descriptiva ha sido enriquecido en nuestros días con técnicas y estrategias más precisas como las que la autora practica en este trabajo.

* * *

Los profesores que lean el conjunto arquitectónico de observaciones, comentarios, reflexiones que configuran este libro pueden sentirse plenamente satisfechos sabiendo que participan de unos conocimientos de las concepciones científico-educativas muy en la línea más actual de la investigación educativa.

Al igual que a muchos otros profesores que nos dedicamos a la Educación desde hace tiempo, a mí también me gustaría ser autor de este trabajo. Me sentiría muy satisfecho conmigo mismo. Creo que hasta el crítico más agudo y conspicuo que lo lea descubrirá muchos motivos para saber que se encuentra ante una persona muy bien formada educativamente.

Toca expresar a la profesora Rosa Marchena los sentimientos más leales con esa palabra tan trillada, pero no por eso menos expresiva y sentida: Gracias.

Jesús Garrido Landívar

Catedrático Emérito del Departamento de Educación

Introducción. Cómo se construye este libro

Cuando comienza una clase y cerramos la puerta, se hace evidente una realidad. Los profesores y profesoras [(1)] trabajamos aisladamente. Y esto no es conveniente. Un profesional no puede estar incomunicado en el contexto en el que se produce su principal actividad laboral, esto es, en el aula. Si se mantiene esta situación, difícilmente se desarrollarán las muchas competencias que es necesario poseer. Bajo esta premisa hemos elaborado este libro.

Su lectura nos va permitir que compartamos un espacio que casi es concebido como "jardín prohibido". Nos estamos refiriendo a lo que sucede en *el aula por dentro* cuando es otro compañero el que está impartiendo la clase. Tomando esta situación como punto de partida, se han estructurado las páginas que se despliegan a continuación

Aunque está firmado por una sola autora, dado el criterio de elaboración que ha seguido y que ahora explicaremos, han contribuido a este estudio muchos profesionales de la enseñanza. Maestros y maestras de Primaria e Infantil, profesoras y profesores de Secundaria y algunos de Universidad. Todos ellos y ellas han posibilitado el trabajo que aquí presentamos. Y a todos les he de dar las gracias.

Nos daría satisfacción que, a través del contenido que explicamos en las páginas que ahora se abren, cualquier otro profesor o profesora encuentre un poco de apoyo ante una de las cuestiones frecuentemente planteada en el ámbito de la enseñanza: *qué hacer dentro del aula*, cómo *gestionar y organizar* una clase desde la práctica, cómo rellenar minuto a minuto una jornada escolar en la que convivimos de manera tan intensa profesorado y alumnado mientras la familia y la sociedad espera tanto de nosotros.

Nos gustaría igualmente, a través de esta publicación, incentivar en los profesores esa necesaria conexión y apertura del aula al resto de los iguales que trabajan en un centro educativo y, en consecuencia, que descubran el conocimiento que reside en las prácticas y experiencias de clase de sus propios compañeros.

Proceso de elaboración

Hace unos años, un grupo de docentes nos permitió acceder a sus

aulas para observar desde la práctica cómo se gestionaban y organizaban sus clases. Pasado un tiempo, un grupo mucho mayor de profesores y profesoras comenzaban a analizar y comentar esas prácticas que en su momento habíamos registrado. Ese fue el origen de este libro.

Aquellos primeros docentes que en su día abrieron voluntariamente la puerta de sus aulas, accedieron a ser observados durante seis horas en un fragmento de tiempo de entre quince o veinte días. La finalidad de esa apertura, en aquel momento, fue la de realizar un trabajo de investigación **(2)** que nos permitiera analizar cómo era el ambiente en las clases de Secundaria. Concretamente, desde esta investigación se registraron ochenta horas de clase impartidas por diferentes profesores y profesoras. Todo ello se hizo a través de unos *registros narrativos* **(3)** , esto es, relatos por escrito realizados por un investigador que entraba en el aula. Estos relatos recogían todo lo que el observador veía, oía y experimentaba mientras asistía a esas sesiones de clase.

Dado el interés de cara a la práctica que reunían esos registros narrativos, se consideró que podría ser analizado y comentado por otros compañeros. Con este propósito, un día se decide empezar a ponerlo a disposición de casi doscientos profesores y profesoras, aunque, evidentemente, no completo. Tan solo se seleccionaron ocho sesiones. Lo que ellos analizaron, comentaron o propusieron, se recogió y se examinó. Se contrastaron sus aportaciones con diversos referentes teóricos y se estructuró de manera más o menos clara toda la información que fue derivándose. El resultado final es el libro que ahora tienen en sus manos. Aunque, como podrán observar, dados los límites de extensión que suele aplicarse a una publicación de estas características, solo se han construido las argumentaciones vertidas en torno a tres sesiones de clase.

Estrategias de análisis

La estrategia mayoritariamente seguida para expresar y reunir esos posteriores análisis a las sesiones de clase, ha sido a través de la cumplimentación de una *ficha de análisis*. En esta ficha se establecieron de antemano unas preguntas muy abiertas -excepto la

primera- que los docentes debían responder después de leer un registro narrativo que reflejase una sesión de una hora de clase. En el cuadro 1 se pueden ver las preguntas concretas que se planteaban.
Bajo esta fórmula, se logró reunir exactamente 173 fichas de análisis. La mayoría de las veces se cumplimentaban de manera individual pero en otras ocasiones se hacía cooperativamente entre varios docentes. Por esta razón, no podemos decir que el número de fichas corresponda exactamente al número de profesores participantes en este trabajo. Los participantes superan en número a las valoraciones entregadas por escrito. Por ello hemos establecido una cuantificación aproximada de "casi doscientos profesores"
La petición a colaborar bajo esta fórmula se hizo de varias maneras. Unas veces fueron profesores aislados los que anotaban sus impresiones ante lo que se les daba y ellos leían. Otras, un grupo de docentes implicados de un mismo centro, arañando horas de su tiempo personal, se reunía para consensuar comentarios al respecto. Y muchas veces más eran maestros y profesores de centros muy dispersos los que arrojaban sus perspectivas y propuestas desde los cursos, jornadas y seminarios que con mucha frecuencia la autora de este libro imparte. Bajo estas tres fórmulas se instó al profesorado a cumplimentar las fichas de análisis.
Un *diario de campo*, esto es, un registro que recogía anécdotas, preguntas, comentarios o reflexiones que los profesores iban diciendo de manera informal en los debates que se organizaban en esos encuentros profesionales, ha constituido también una buena fuente de información para elaborar este libro. El tema debatido se centraba siempre en posicionarse frente a las prácticas de clase que se reflejaban, parcial o totalmente, en esos registros narrativos.

ANALIZAMOS ESTA PRÁCTICA DE AULA

1. Si tuviéramos que calificar el modo de **enseñar e interactuar** de este profesor en esta sesión, ¿qué le pondríamos?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Entre las cosas que hace este docente ¿qué valoramos **positivamente**? ¿Por qué?

3. ¿Percibimos en la dinámica de esta clase situaciones, actividades o momentos que calificaríamos **negativamente**? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?

4. Desde nuestro punto de vista ¿se podría **mejorar** la forma de organizar y dar esta clase? ¿Cómo?

Cuadro 1. Ficha de análisis

La procedencia geográfica de los docentes que han arrojado bajo una u otra fórmula sus valoraciones, ha sido amplia. Entre las líneas de contenido que van a leer encontrarán aportaciones de profesores y profesoras de puntos muy distantes: Las Palmas de Gran Canaria, Santander, Tenerife, Segovia, La Palma, Almería, Santiago de Compostela, Madrid, Lanzarote, Pamplona...

Han sido dos años los que se han dedicado a reunir información

siguiendo el procedimiento explicado. Cerrada esta fase, se ha procedido a realizar lo que se suele denominar como establecimiento de un *sistema categorial* [(4)] . Este proceder, de manera general, viene a ser un proceso en el que se va clasificando, bajo diferentes criterios, el contenido de la información que se posee, en nuestro caso, lo que quedó plasmado en las fichas de análisis y lo que se escribió en el diario de campo. Tras leer detenidamente todo e ir comparando constantemente lo que se iba leyendo, se fue agrupando lo que teníamos en especie de "montones" o *unidades de información* [(5)] que compartían una misma temática o aspecto. Al final, la información se encasilló en las llamadas *categorías*, concretadas y clasificadas, según muestra el cuadro 2. Con este contenido ordenado, se han podido generar con más facilidad todos las argumentaciones y propuestas que el lector encontrará en esta publicación

La idea de elaborar este trabajo con la orientación que hemos explicado en estas páginas surgió por primera vez mientras charlaba coloquialmente con un profesor de Secundaria. Era una tarde de septiembre y viajábamos de Segovia hacia Madrid después de haber intervenido en un curso de una Universidad de Verano. *Javier* -le decía yo-, *tengo muchos documentos que recogen dinámicas de clase impartidas por diversos profesores que yo creo que son interesantes; estoy pensando en publicarlas. Sí* -contestó él-, *pero eso así, sin más, a lo mejor no aporta mucho.*

SESIÓN:	**CALIFICACIÓN MEDIA OTORGADA:**						
	Estructura de la sesión (patrón instructivo)	Tareas y actividades	Disponibilidad del alumnado	Cómo se solventa el orden	Interacción Profesorado-Alumnado	Recursos	Distribución Espacial
Valoraciones positivas							
Valoraciones negativas							
Propuestas de mejora							

Cuadro 2. Sistema de Categorías establecido

He de reconocer que la respuesta me sorprendió. Defensora constante de que el profesor adopte un rol reflexivo para protagonizar su propia formación y autoevaluación, no entendía esa contestación. Un material que permitiría a cualquier docente asomarse a las prácticas de aula desarrolladas por otros compañeros, un recurso que sería muy válido para que el desarrollo profesional de los docentes se basara en una información práctica sobre la que es fácil reflexionar, cómo no iba a aportar algo valioso.

Pero Javier me dijo después: *Aunque, a lo mejor, si introduces comentarios, opiniones y propuestas a partir de lo que allí se refleja, la cosa cambiaría; qué piensan otros profesores sobre lo que están haciendo compañeros suyos sería una posible fórmula. No sé qué dirían los profesores de mi instituto al respecto, pero estoy seguro de que aportarían muchas cosas...*

En ese momento comprendí el porqué del planteamiento que me hacía este profesor de Secundaria. No es lo mismo reflexionar aisladamente sobre lo que hacemos en clase o sobre lo que hacen los compañeros que hacerlo teniendo en cuenta también lo que hacen, dicen y piensan los demás. Así empezó todo.

---

(1) Durante todo el contenido de este libro, cuando se hace referencia a personas, siempre estamos considerando el género masculino y femenino, a no ser que se advierta lo contrario. En ocasiones se hará de manera explícita refiriendo ambos géneros. Otras, no se concretará este aspecto, pero no por ello dejará de incorporar el significado que advertimos.

Ver Texto

---

(2) Marchena, R. (2002): Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples). Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria (disponible en http://contentdm.ulpgc.es/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/POSTULPGC&CISOPTR=1075&CISOBOX=1&REC=2

Ver Texto

---

(3) Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989): La observación como indagación y método. En Wittrock, M. C.(coord.): *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós

Ver Texto

---

(4) Bardín, L. (1986): *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal

Ver Texto

(5) Younis, J.A. (1999): *Qué es un discurso y cómo analizarlo*. Documento interno no publicado

Ver Texto

El planteamiento que subyace

1. *LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE UNA CLASE*

Todos los análisis y propuestas que se van a ir desarrollando en los capítulos de este libro van encaminados a la mejora de la *gestión* y *organización* de una clase. Considerar esta última cuestión -la *organización*- ha sido casi una constante en los estudios centrados en el aula. Sin embargo, no siempre se tiene claro el significado del concepto de *gestión*, si bien se maneja con cierta frecuencia.

No obstante, antes de establecer los límites conceptuales de este término, conviene que recordemos que en el aula hay muy pocas dimensiones independientes. Cuando nos adentramos en este espacio escolar observamos, entre otras cuestiones, un ambiente en el que se está produciendo todo un repertorio de comportamientos y conductas en sus participantes -profesores y alumnos- pero nunca de forma aislada, sino de manera relacionada y obedeciendo a unas intenciones determinadas. Si éstas son coincidentes, si son las adecuadas o si responden al ideal educativo, sería una cuestión importante a analizar. Pero lo que está claro es que dibujan un sistema tremendamente entrelazado. Podemos considerar un aula, por tanto, como un sistema ecológico enclavado en una compleja estructura de variables interdependientes **(1)** .

A lo que ocurre en esta escena, con frecuencia, se le suelen asociar unas variables determinantes: el control del espacio, el agrupamiento de los alumnos, los recursos utilizados, los objetivos de enseñanza... Pero si bien estas variables son muy importantes, existen otros muchos factores que también estarían influyendo. Y es aquí donde aparece la *gestión* del aula.

Desde una publicación de un autor **(2)** , se advierte que los estudios sobre *gestión* del aula -en inglés *management*- casi siempre han hecho referencia a cuestiones sobre cómo se mantiene el orden en la clase. Con este enfoque, la gestión suele definirse como *la previsión y los procedimientos necesarios para establecer y mantener un ambiente en el que se pueda dar la instrucción y el aprendizaje*. Y es éste el significado que nosotros también le podemos asociar, aunque

complementándolo con las acepciones que planteamos a continuación.
Advierte nuestro autor que esta manera de percibir la *gestión* es un tanto ambigua y pasa por alto la complejidad de lo que supone el contexto del aula, ese contexto intensamente interdependiente que antes comentábamos.
Si interpretamos la *gestión* de una clase aisladamente de esta forma, estaríamos asociándola solo al control de la disciplina, a la intervención del profesorado ante las malas conductas del alumnado. Al asumir esta perspectiva, se estaría identificando este término como algo no relacionado con lo que es el mismo proceso de enseñanza. La gestión así concebida se estaría entendiendo como *un prerrequisito para la instrucción, algo para salirse del camino para que la enseñanza pueda darse* **(3)** . Es decir, en el aula, una cosa sería gestionar la clase y otra enseñar a los alumnos.
Es esta idea disyuntiva la que deberíamos cuestionar. Y la razón residiría en que gestión y enseñanza, lejos de ser dos conceptos sucesivos e independientes, están estrechamente ligados dada esa interdependencia existente en el aula que antes comentábamos. Desde el referente bibliográfico que estamos siguiendo, se sugiere que para indagar sobre la *gestión* del aula, hay que abordar las características de las tareas que se van haciendo en clase y luego especificar la función de gestión dentro de esta tarea.
Desde la propia instrucción o enseñanza, desde el propio ambiente que se va generando en la clase, la gestión del aula va emergiendo y controlándose. Controlando el ambiente que se produce en el aula, puedo gestionar la clase. Seleccionando unas actividades o tareas didácticas determinadas, puedo gestionar la clase. Como decía otro autor **(4)** la propia tarea académica es un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares. A su vez, cada tarea, conllevará una gestión diferente.
En función de estos postulados, no podemos considerar, por tanto, la *gestión* del aula, ese solventar los problemas de orden para que se pueda producir la enseñanza, como algo separado, como si de un proceso independiente se tratara. La *gestión* dependerá de las tareas o actividades que vayamos haciendo en clase y del ambiente que se

vaya creando.

Con este enfoque, el autor en que nos estamos basando [(5)] afirma que las cuestiones relacionadas con la *gestión* son también el *ambiente* del aula y las *tareas de enseñanza*. Según se gestione el aula, se va a generar un ambiente, es decir, se va a producir una interacción determinada entre los alumnos y entre los alumnos y el profesorado. Va a surgir en el alumnado, igualmente, una disponibilidad concreta hacia lo que se hace en clase (atención, satisfacción, desconexión...). Y en función de cómo va configurándose ese ambiente, se irá determinando la realización de determinadas tareas.

Pero es tan intensa esta interdependencia en el aula, que en ocasiones la dirección de los acontecimientos que estamos explicando puede producirse en sentido inverso, de tal forma que según sea la tarea seleccionada, se producirá la gestión de mi clase. Expresándolo con otras palabras, si nosotros proponemos a los estudiantes una tarea determinada, se estará favoreciendo un ambiente concreto con unas interacciones acordes a lo que la tarea permite y, a su vez, eso irá acrecentando o resolviendo los problemas de orden.

En una ocasión, pedí a mis estudiantes universitarios de la Facultad de Formación del Profesorado que diseñaran una tarea para desarrollar en el alumnado la segmentación de las palabras en sílabas, capacidad muy importante para evitar posibles problemas en lectura y escritura. Nos situábamos en un primer curso de Primaria. Uno de mis estudiantes, muy seguro de lo que exponía, propuso lo siguiente: *que el profesor vaya diciendo palabras sueltas y que los chicos aíslen la primera sílaba. A partir de ello, que vayan corriendo a señalar en el aula algún objeto que comience con esa sílaba.*

Ante esta propuesta, lo primero que tenía yo que decir era que, efectivamente, bajo esta fórmula se desarrollaría adecuadamente esa segmentación. Pero eso no era suficiente, faltaba un mensaje importante que transmitir a este estudiante. Imaginemos que este futuro docente, llegado el momento de ejercer en su aula, se acuerda de esta actividad y decide ponerla en marcha. Qué ambiente se puede crear en una clase de 25 niños y niñas de 6 años que corren por el aula atropelladamente buscando un objeto determinado. Solo de pensarlo

podemos oír el bullicio y el griterío, por no hablar de los empujones y manotazos. Frente a esta situación, nuestro docente posiblemente diría: *qué follón se ha armado, que indisciplinados son estos niños, qué malos, cómo podría hacer yo para que no se empujaran, qué normativa debe imperar aquí...* La gestión de la clase se le ha ido de las manos a este profesor, Pero la solución a esta situación de aula, y es esto lo que quisiéramos subrayar, no pasa tanto por imponer sanciones y normas para solventar esos problemas de orden sino, sencillamente, por cambiar las características de la tarea o actividad. Correr a la búsqueda de un objeto solo es viable en un patio, en un parque y pocas veces, por no decir ninguna, en un aula.

La concepción de la gestión del aula subordinada al ambiente y a las tareas que se hagan en clase y no a una simple resolución de los comportamientos inadecuados, conforme nos adentremos en el análisis y comentario de diferentes sesiones de clase, la volveremos a ver ejemplificada en diversas ocasiones entre las páginas de este trabajo.

Las tareas de gestión, por tanto, se estarían poniendo en marcha muchas veces, no tanto incidiendo en la aplicación de una normativa reguladora del comportamiento, sino mediante la selección de unas tareas concretas. Esto evidenciaría que *la estructura del trabajo a realizar desencadena unos procesos determinados en las relaciones sociales dentro del aula, y la forma de organizar el trabajo es un recurso para mantener un determinado tipo de orden y de control* **(6)** .

Pero como ya advertíamos, este trabajo que presentamos persigue no solo la mejora de la *gestión*, mostrando el aula por dentro. De su lectura también se debe desprender una mejora de la *organización de la clase*. Para hacerlo, siguiendo las líneas del autor antes citado, los profesores debemos tener en cuenta que abordar la *organización de una clase* implica tener en cuenta el contexto en el que se produce (la distribución espacial, los recursos disponibles, la distribución del tiempo, el contenido que se va a tratar...) y lo que van a hacer los participantes en ese contexto, esto es, las tareas y actividades realizadas, que sería la unidad básica de la organización de una clase que, a su vez, lo es también de la *gestión*. Todo ello, sin olvidar la

interdependencia antes citada, irá regulando el comportamiento de los alumnos y alumnas.

2. *UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DESDE EL AULA*

Los profesores y profesoras aprendemos a desarrollar la gestión y organización de un aula, generalmente, tanteando, casi por ensayo y error, de manera aislada. Y sobre esta idea quisiéramos incidir intensamente de manera crítica en este libro.

En una ocasión, en el desarrollo de un curso de formación que se estaba impartiendo, una profesora lanzó una pregunta al aire: *¿qué podemos hacer para resolver todas las dudas que nos van surgiendo sobre cómo es mejor dar las clases?* Se hizo el silencio. En principio, nadie parecía tener respuesta a ese interrogante. De manera tímida un profesor intervino: *pregúntale a alguien*. La duda se hizo mayor. Ese "alguien" era un ser demasiado indefinido. Una docente joven cogió la palabra y nos explicó a todos:

> *Después de aprobar las oposiciones, se me iban planteando ciertas dificultades que iba solucionando según iban surgiendo y de la mejor forma posible. Pero ya en el segundo mes tenía bastantes dudas sobre cómo llevar los ejercicios del libro de matemáticas y lengua, cuántos marcar para casa, cuántos hacer en clase, y el resto, bajo qué criterio los hacía y qué ocurría si se quedaban sin hacer.*
>
> *Ante estas inseguridades decidí preguntarle al director del centro. Tenía muchísima experiencia en todo tipo de colegios. Le expliqué que me sentía bastante perdida en algunos aspectos y se los comenté. Le pedí que me diera alguna idea o consejos para hacer mejor mi trabajo. Pero su respuesta fue: "tú verás".*
>
> *Pasaron los meses y aun sabiendo que ese año todas las profesoras del centro éramos de prácticas, nunca preguntó cómo nos iba, si estábamos bien, si necesitábamos ayuda o si teníamos dudas. Tampoco nosotras nos decíamos nada unas a otras.*
>
> *Años después de aquella experiencia, que no olvidaré, puedo admitir que muchos de los sinsabores de la inexperiencia se podían haber evitado si hubiese habido más comunicación, entre el director y nosotras y también entre nosotras mismas, que nos*

escudábamos tras el silencio.
Hoy por hoy siempre que alguna compañera (o futura compañera) se me acerca para pedir ideas o consejos sobre cómo hacer una cosa u otra, siempre intento contestar de la mejor manera posible que conozco. He aprendido que no solo se puede ser egoísta con respecto al dinero, sino también respecto a los conocimientos, y que existen muchas personas que "saben que saben" y que como les ha costado no quieren compartirlo.

Este comentario tan oportuno abrió un amplio debate en aquel curso. Se estaba tocando una de las cuestiones que el profesorado todavía no ha resuelto. Para abordar con éxito esa gestión y organización de una clase que hemos explicado en el apartado anterior, los docentes se sienten muchas veces perdidos. Cerrar la puerta del aula continúa siendo un gesto que simboliza la soledad profesional en la que se sigue ejerciendo una función laboral tan necesitada de apoyo, referentes y orientaciones. Y recurrir a los propios compañeros parece que todavía no ha impregnado la cultura escolar.

Los profesores y profesoras de un centro, cuando así lo decidamos, podríamos constituir lo que algunos autores denominan una *comunidad de práctica* [7] , esto es, un grupo social fuertemente participativo entre sí, especializado en una práctica -la de dar clases- de cuyo trabajo surge un producto que, en nuestro caso, es la educación de los alumnos. Lo que hacemos en esas prácticas, siempre que nos adentremos y formemos parte de ese grupo, se podría descubrir. Al hacerlo, aprenderíamos mejor en qué consiste dar clase y qué conocimientos se aplican en ella.

Con bastante seguridad, si fuéramos capaces de formar auténticas comunidades de práctica desde el ámbito del aula llegando a trenzar entre nosotros ese carácter fuertemente participativo, surgirían muchas ventajas, ya que desde ellas, entre todos, es como aprenderíamos a mejorar las tareas de gestión y organización de un aula. Eso sí, para hacerlo habría que participar, hablar, pensar, sentir, interaccionar con los demás, descubrir los significados de los conceptos que se utilizan a la hora de enseñar en el aula estableciendo una relación dinámica en ese mundo que llamamos colegio o instituto.

Justo lo contrario de lo que hizo aquel director que ofreció esa escueta frase a la docente perdida: "tú verás".

Muchos profesores, al leer lo que estamos planteando, posiblemente piensen que desde algunos centros educativos existe una buena interacción, que los docentes, tal como se puede observar en sus salas de profesores, mantienen una realidad compartida. Que no solo trabajan en el mismo sitio sino que suelen mantener unas relaciones de participación que se va organizando en torno a lo que profesionalmente se va demandando. Pero sería conveniente en este punto abrir una reflexión.

Esta situación, afortunadamente cierta en algunos centros, se suele referir, sobre todo, a cuestiones organizativas desde la dimensión del centro, a lo que hay que debatir en las reuniones o a lo que opinamos o debemos responder ante las últimas normativas de la Administración. Pero esto no constituye el núcleo de nuestro desarrollo profesional. Somos una comunidad de práctica que no comparte todas las dimensiones de nuestra profesión. Deberíamos también interaccionar y participar, mucho más de lo que normalmente lo hacemos, sobre cómo damos las clases, cómo lo hago yo y cómo lo hacen los demás. Esta dimensión la tenemos poco interiorizada, apartada, incluso escondida.

Tal como nos explica el autor que introdujo el término de *comunidades de práctica* **(8)** , en una oficina los administrativos hacen sus tareas laborales individualmente. Pero para ellos cada compañero, con bastante seguridad, es importante porque son conocedores de su interdependencia para poder realizar su trabajo. Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás aunque no sean conscientes de ello; se intercambian información, se fijan entre sí para aprender cuál es la mejor respuesta a dar ante un cliente, comparten nuevos trucos e ideas, se hacen compañía y hacen más llevadera su jornada laboral. Y todo ello es posible porque son comunidades de práctica desde las que actúan en público, nunca a puertas cerradas. Lo que hace cada uno es susceptible de ser observado por el compañero o compañera.

En contraste con esta actuación, cualquiera de nosotros puede observar que el profesorado ejerce la mayoría de sus competencias

profesionales más nucleares aisladamente, a puertas cerradas, sin tener prácticamente contacto con su grupo de iguales, esto es, con los demás docentes, con todos los que podrían formar una auténtica comunidad de práctica si compartiéramos también esta dimensión. Lo que se dice y se calla ante el alumnado, lo que se presenta y se da por supuesto, el lenguaje que se utiliza en el aula, los roles que se adoptan, los procedimientos que se desarrollan, las estrategias que se llevan a la práctica, la forma en que se gestiona, los criterios que se incorporan para organizarla... todo ello solo se hace explícito en la medida en que nos convertimos en un grupo social fuertemente participativo en torno a estas cuestiones.

Un profesor que había estado ejerciendo en el terreno sanitario antes de especializarse como docente, explicaba esta ausencia de intercambio social en los ambientes educativos de esta forma: *"cuando estaba en un hospital y teníamos, por ejemplo, que sacar sangre a un paciente, nos bastaba con preguntar a un compañero y, sobre la marcha, se nos ofrecía la oportunidad de observar directamente el proceder que éste adoptaba en estos casos. Así, aprendíamos muy rápido. Pero cuando llegué al instituto, quise hacer lo mismo. Y las cosas no funcionaban así. Yo preguntaba, algunos me explicaban pero nadie me dejaba ver cómo lo hacían..."*

Un centro está formado por una considerable diversidad de profesores y profesoras. Todos ellos, sin excepción, tienen sus puntos fuertes y débiles. Compartir lo que mejor hacemos y solicitar apoyo y ayuda ante lo que realizamos con más dudas e inseguridades sería una excelente estrategia profesional a incorporar. Pero, para ello, como vemos, debemos pensar y, en consecuencia, actuar bajo fórmulas profesionales más abiertas en lo que a nuestra intervención en el aula se refiere. No son solo los que están preparándose para empezar a dar clase, estudiantes de Magisterio o licenciados en busca de su especialización didáctica,los que precisan que les enseñemos nuestra aula por dentro durante algunas semanas.

Un estudiante de Magisterio al que le van a dar el título de docente necesita entrar en diversas aulas así como recibir una sólida formación. Pero el concepto de aprendizaje no debemos asociarlo solo

a los estudiantes. Cuando llevamos varios años de profesión seguimos necesitando resolver muchas situaciones, seguimos necesitando aprender bastante, ya que, al contrario de lo que a veces suponemos, en la medida en que más nos sumergimos en la práctica diaria, van apareciendo nuevas dificultades. A ello hay que añadir las presiones externas de la Administración para que incorporemos reformas y cambios continuos a nuestro quehacer diario.

Abrir nuestras aulas significaría que nuestras relaciones con los compañeros mejorasen; que se transmitiera de manera más rápida el flujo de información y la propagación de innovaciones, que se generara una rápida solución de un problema a debatir; que compartiéramos un mismo lenguaje didáctico que se prolongase a nuestra conversaciones; que supiéramos qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a la tarea de enseñar; que se trasmitieran más fácilmente tradiciones válidas para la enseñanza, historias compartidas, bromas internas, sonrisas de complicidad. En definitiva, abrir el aula significaría que tendríamos un discurso compartido del que todos podríamos aprender, significaría que hemos cambiado el egoísmo por la generosidad, el individualismo por la cooperación, situaciones todas ellas que representan la mejor manera de progreso sostenible de cualquier sociedad.

Esta apertura tendente a configurar una auténtica comunidad de práctica queda lejos de buscar la fiscalización desde instancias superiores en ese momento en que nos hacemos permisivos a ser observados y a abrir el aula mientras damos la clase. Es frecuente, tal como nos explica un autor **(9)** , que la inquietud del profesor ante la perspectiva de ser observado esté unida a sus sentimientos de orgullo profesional. Pero este sentimiento surge, sobre todo, cuando la observación la percibe el docente como un acoso constante, por ejemplo, del director o del inspector. Entrar en el aula para "comprobar" si se está haciendo algo determinado suele irritarnos a todos. Pero este no es el objetivo. Perseguimos que, sin atentar contra nuestra sensación de autonomía en el aula, intentemos conocer lo que hacen nuestros compañeros en clase con la finalidad de favorecer así la reflexión y, en consecuencia, impartir mejor nuestra docencia. El

aislamiento no nos permitirá desarrollar de manera óptima las competencias que hemos de ejercitar en el aula a la hora de gestionarla y organizarla.

Aspiramos a que a través de este libro contribuyamos un poco a que se vayan generando esas formas colaborativas de trabajo que aquí defendemos, saber lo que han hecho unos profesores y lo que comentan otros compañeros sobre su actuación. Existe el deseo de que se hagan tangibles y visibles los procesos internos que intervienen en un aula. Existe el deseo de transmitir y hacer perceptible, aunque sea de manera prediseñada, las interacciones que se podrían producir desde una comunidad de práctica formada por profesores fuertemente participativos entre sí. No olvidemos que en estos procesos existen unos conocimientos muy importantes. Tenerlos en cuenta nos ayuda a todos a mejorar.

3. *UN LUGAR COMPLEJO: DINAMISMO FRENTE A ESTABILIDAD*

Buscar el apoyo de nuestros iguales para mejorar nuestras propias prácticas de aula tiene su explicación principal en la complejidad que posee este contexto. Un aula es un sistema vivo, es dinámica, es un espacio social de comunicación e intercambio que impone una serie de exigencias a los diseños de los profesores y a cualquier proyecto de investigación que se realice dentro de ella **(10)** . Obviamente, exige también un perfil muy singular a las personas que optan por desarrollar esta profesión y se enfrentan día a día con un nutrido grupo de estudiantes con frecuencia poco deseoso de escuchar y aprender.

El contexto laboral al que se enfrenta cotidianamente un profesor no es fácil de gestionar. Desenvolverse en él arrastra a la ley del *todo o nada*. O nos entregamos de manera total o acumularemos considerables episodios capaces de generar una buena depresión. Lejos debe quedar aquella imagen de algunos docentes que, mientras mandaban una larga copia a su alumnado, se entretenían corrigiendo o, en algunos casos, incluso leyendo el periódico. Eso hoy en día, afortunadamente, debido a muchas razones, es poco viable, sobre todo si damos clase en los primeros niveles de Primaria o en un 3º o 4º de Secundaria.

Existen referentes teóricos que describen de manera acertada la cantidad de rasgos peculiares que definen el ambiente de un aula [(11)] bajo esta perspectiva viva y dinámica que estamos comentando. Por lo pronto, es un lugar en el que suceden demasiadas cosas -hay *multidimensionalidad*- ya que es un lugar abarrotado en el que hay mucha gente. A la vez, ocurren muchas cosas pero siempre al mismo tiempo, con *simultaneidad*. Todo ello de forma *inmediata*, rápida. Con qué rapidez un alumno insulta al compañero y otro deja de atender porque lo que oye o hace no le interesa. Y no hay nada previsible en lo que va aconteciendo cada día, suceden los hechos de manera inesperada, con *imprevisibilidad*.

Este ambiente se complica por el hecho de que todo lo que hacen profesores y estudiantes se realiza bajo la *publicidad*, esto es, se hace delante de los demás participantes. El grito descontrolado que dedicamos a un alumno que por décima vez ha hecho en clase lo que no debe es también escuchado por ese compañero tímido e inhábil socialmente. Pensar en la sola posibilidad de recibir esa respuesta del profesor tan intensa en decibelios le puede llevar a este tímido estudiante a callar de manera permanente, se haga lo que se haga en el aula, con las consecuencias negativas que esto puede acarrear.

Lo que va sucediendo en el aula es también tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores, hay un respeto a la *historia* de los acontecimientos. Si un día se permitió un comportamiento, los estudiantes protestarán si pasadas las semanas se prohíbe sin haber una razón aparente para ello.

Pero frente a estos rasgos tan peculiares que asocian el aula a un ambiente dinámico y en permanente cambio, otros autores [(12)] se han detenido a explicar la cantidad de hechos que definen el ambiente de un aula como algo uniforme.

Se subraya desde esta perspectiva que en las clases, por lo pronto, existe un *entorno físico estable*. Los profesores y profesoras, sobre todo los de Primaria, a veces dedican un esfuerzo por realizar esas modificaciones espaciales y mobiliarias siempre necesarias, pero al final, una clase es una clase. Esta tendencia queda explicada en este párrafo que transcribimos textualmente:

En sus esfuerzos por hacer más hogareñas las aulas, los profesores de primaria dedican un tiempo considerable a su decoración. Se cambian los tableros de anuncios, se cuelgan nuevos grabados y la disposición de los puestos pasa de círculos a filas o viceversa, Pero, en el mejor de los casos, estas modificaciones son superficiales (...) Es posible que se reestructuren los tableros de anuncios pero nunca se eliminarán; se dispondrán de otro modo los asientos pero tendrán que seguir siendo treinta, es posible que la mesa del profesor tenga una nueva forma pero allí seguirá, tan permanente como los mapas enrollables o la papelera (...) **(13)** .

Es evidente que a partir de los planteamientos que aquí se hacen no se debe concluir en la idea de que cambiar la distribución del aula sea algo innecesario. Todo lo contrario. Lo que aquí se explica es cómo, a pesar de que los docentes se esfuercen por hacer las necesarias modificaciones en sus aulas, siempre existirá una percepción de estabilidad en este entorno físico dada la constancia de los elementos que allí existen.

A esto tendríamos que añadir otro rasgo estable muy curioso que cualquier docente puede comprobar día a día. El autor que estamos refiriendo habla de *los olores* de una clase. Todas parecen tener, independientemente de los detergentes que se usen o de las distintas ceras o lápices empleados, una especie de olor universal, creador de un ambiente que impregna todo el edificio: la tiza, la transpiración del alumnado, el bocadillo que se guarda en la mochila... Es verdad que a una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear un poco para averiguar dónde estaba.

El *contexto social* que existe en el aula sería otro elemento que contribuiría a esta estabilidad que estamos explicando. Durante nueve meses, y a veces durante muchos años de escolaridad obligatoria, los participantes de un aula son siempre constantes y están sometidos a una permanente intimidad social, a un estar codo a codo durante muchas horas como en pocos otros sitios o instituciones sucede. Vemos a los mismos 25 chicos y chicas durante meses enteros y, en ocasiones, hasta van a estar ocupando el mismo lugar durante todo el curso. Qué expectación se produce cuando de repente un padre, un

investigador o cualquier adulto ajeno al centro asoma por la puerta. La poca frecuencia de estos hechos justifica el revoloteo que se suele generar.

Las mismas cosas, los mismos olores, las mismas personas. Pero a todo esto tenemos que añadir la tendencia del profesor a querer hacer siempre lo mismo, o mejor dicho, a recurrir a estructuras de actividades o secuencia de tareas que se repiten configurando una metodología regular y estable.

Cuando se registraron las muchas horas de clase para realizar el estudio en el que se basa esta publicación, asistimos a coincidencias entre muchos profesores que ejemplifican esta estructura repetitiva del profesorado en las tareas, esa tendencia a buscar la constancia dentro del dinamismo que conlleva el aula. Profesores de Matemáticas, Lengua o Sociales realizaban todos los días una secuencia de tareas muy semejante: corrección de los deberes marcados para casa, lectura colectiva del libro de texto, explicación de lo que no se entendía y realización de los ejercicios del libro de manera individual (y lo que no daba tiempo quedaba como "deberes para casa"). Y al día siguiente, vuelta a empezar.

En estos hechos se deja entrever **(14)** que las estructuras horarias se reiteran con bastante facilidad entre los docentes aun impartiendo contenidos muy diferentes. A su vez, observamos que casi todas las tareas están siempre relacionadas con el libro de texto y el cuaderno del alumnado. Igualmente, solo se utilizan los medios existentes dentro del aula y las actividades se realizan de manera simultánea por parte de los alumnos y alumnas.

Es verdad que esta forma de organizar la clase no era idéntica en todo el profesorado. Algunos de ellos rompían estos patrones instructivos y generaban un cambio importante en sus aulas, lo que conllevaba innumerables ventajas.

A partir de los argumentos que estamos planteando, vemos por tanto que en un aula existen elementos contradictorios. En la figura 1 tratamos de exponerlos. Por un lado, ese flujo cambiante de acontecimientos que explicábamos al principio de este apartado *(multidimensionalidad, imprevisibilidad, inmediatez...)* que nos dibuja

la clase como un sistema vivo y dinámico, lugar de constantes sorpresas y sobresaltos. Pero, por otro, una dimensión de estabilidad (física, social y hasta olfativa) que las profesoras y profesores tendemos a acentuar con una repetición cíclica y coincidente de las tareas que realizamos.

El porqué tendemos a estas situaciones de repetición cíclica que amplifican la estabilidad del aula reside probablemente en esta idea: los profesores utilizan *mecanismos simplificadores para reducir la complejidad a dimensiones manejables* [(15)] . El autor que establece esta explicación sostiene también que esos esquemas de comportamiento repetitivos, que serían los "mecanismos simplificadores", *se reclaman por un principio de economía de orden psicológico en el profesional*. O lo que es lo mismo, recurrimos a ello porque de lo contrario lo que ocurre en un aula nos desbordaría. Sobre todo si tenemos en cuenta, idea que subyace de manera permanente en este escrito, que es tan poca la información que tenemos en torno a cómo hay que desenvolverse cuando cerramos la puerta de la clase, son tan pocos los modelos que nos han permitido observar la gestión y organización de otros compañeros que nos agarramos a esas simplificaciones como única salida.

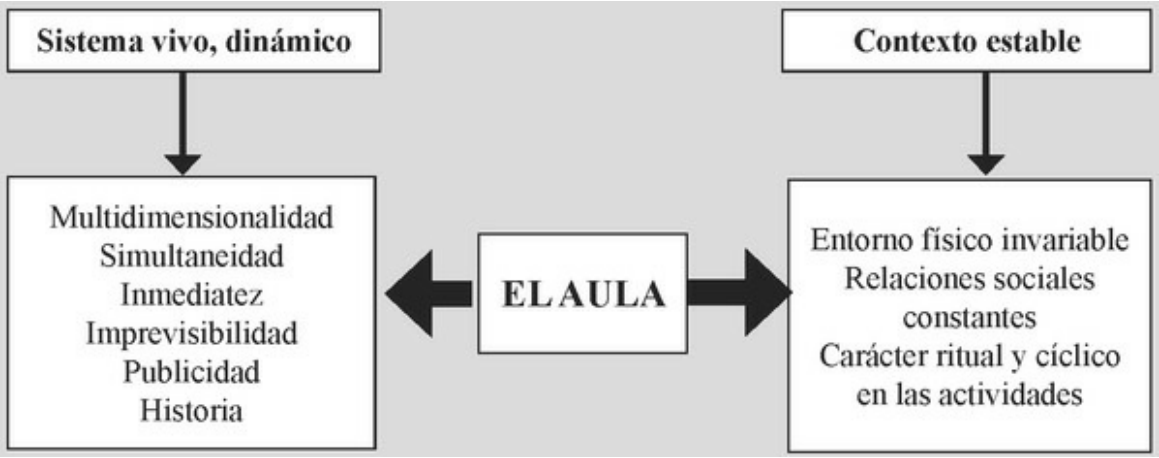


Figura 1: Elementos contradictorios que evidencian la complejidad del aula.

La repetición de esquemas de trabajo de manera sistemática en el aula puede ayudar, no obstante, a que el alumnado adquiera unos hábitos de comportamiento que alivien la convivencia y la permanente instrucción verbal de nosotros, el profesorado. Pero el problema surge

si nos centramos en las consecuencias negativas, desde el punto de vista del aprendizaje, que también conlleva esta forma de proceder en el aula. Por esta razón, algunos profesores y profesoras -tal como hemos podido comprobar en las observaciones realizadas dentro del aula- han optado por cambiar estas tendencias uniformadoras por prácticas más innovadoras, por patrones instructivos diferentes.

Tener la oportunidad de que otros compañeros observaran esos modelos no tan repetitivos sería una fuente de conocimiento importante para todos nosotros. Si compartimos estrategias podemos conseguir que la repetición cíclica de tareas, la búsqueda de la a veces necesaria rutina no genere situaciones de enseñanza inadecuadas y permanezcan prácticas no reflexionadas.

4. *EL MODO EN QUE ACCEDEMOS A LA PROFESIÓN*

Decíamos al principio de este capítulo que parece que hay un extenso acuerdo sobre la necesidad de que los futuros docentes, todavía estudiantes, accedan a las aulas de sus compañeros y obtengan la formación y apoyo que no todos hemos tenido. Pero, una vez que han obtenido el título, aun siendo reciente su graduación, da la sensación de que aflora la opinión generalizada de que esto ya no es necesario.

La manera en que se produce la inserción profesional a la docencia, esos primeros años que todos hemos pasado en los que íbamos aprendiendo poco a poco y como podíamos el modo de desenvolvernos en un aula, ha condicionado muchos de los comportamientos que tenemos asentados en nuestras formas de enseñanza. A buen seguro, casi todos nosotros y nosotras echamos de menos en esa fase el que nos dejaran ver, mucho más de lo que al principio nos dejaron, lo que hacían nuestros compañeros y compañeras para sentirnos un poquito más seguros. Todos nos hemos acercado a esa experiencia que contó aquella profesora con la que abríamos este capítulo.

Uno de los importantes problemas que tenemos en esa fase inicial es que afrontamos la actividad docente bajo la *inmersión inmediata* **(16)** , es decir, sin saber apenas nada de nuestra profesión, de golpe, nos encierran con un grupo de veinticinco niños y niñas en un aula y nos encomiendan, desde el primer día, que les enseñemos unos contenidos

y que les eduquemos como futuros ciudadanos. Esta forma salvaje de iniciación, que no es compartida en casi ninguna otra profesión, es referida por otros autores [17] con expresiones tales como "aterriza como puedas", "nada o húndete". Nadie nos inicia de manera gradual, nadie se preocupa de pensar que no tenemos todavía la suficiente formación para hacer de golpe todo ello.

Es más, en casi todos los centros, estos nuevos profesores no tienen más remedio que coger los cursos que sus expertos compañeros no quieren: el grupo en el que hay muchos alumnos inmigrantes, en el que coinciden varios estudiantes con problemas de conducta, el de los repetidores... Justo los grupos que más estrategias didácticas experimentadas y reflexionadas requieren. Imaginemos por un momento que, volviendo al ámbito sanitario, el enfermo que tuviera más riesgos y complicaciones potenciales fuera encomendado al médico recién llegado. O que el avión más grande de una compañía, en su ruta más larga y previéndose un aterrizaje en medio de una fuerte borrasca, fuese conducido por el piloto recién salido de sus estudios. Este es el paralelismo que debiéramos aplicar a esas situaciones ilógicas que se producen en el campo educativo.

Un profesor novel tiene todavía demasiados problemas para que se enfrente a situaciones didácticas complejas. Las dificultades de su estatus específico han sido explicadas desde algunos estudios [18] . Desde estos referentes teóricos se cita, evidentemente, el aislamiento de sus compañeros cuando ha de enfrentarse a ese complejo grupo al que da clase. Es decir, encima que se les impide una incorporación gradual al desarrollo profesional, se les priva además de consultar e imitar posibles modelos cercanos que les ayuden a desenvolverse en las muchas situaciones de aula que han de resolver. Siguiendo con los ejemplos anteriores, es como si ese piloto novel que ha de aterrizar en medio de una borrasca lo hiciera sin el copiloto al lado y con los sistemas de comunicación electrónicos del avión desconectados. Completamente a solas. Debemos ver aquí, por tanto, otra limitación que genera esa tendencia a cerrar la puerta y a ejercer de manera aislada como profesores.

Pero además de ese aislamiento, otro factor que también contribuye a

acrecentar las dificultades iniciales de un profesor viene generado por los obstáculos que encuentra para transferir el conocimiento adquirido en la universidad en su etapa de formación. Es verdad que los planes de estudio que configuran la formación inicial de un docente suelen ser ampliamente criticados por poseer demasiados contenidos teóricos, a veces, incluso, sin aparente funcionalidad. Sin embargo, independientemente de que esto esté sucediendo en algunos casos, aunque mostremos a un estudiante que aspira a ser maestro el proceder metodológico práctico, por ejemplo, ante un alumno con TDAH (*trastorno de déficit de atención con hiperactividad*), el día que entre en su clase y se encuentre con esta realidad, con esos acontecimientos que no se espera, con esa rapidez con que suceden las cosas en un aula, con ese sistema vivo y dinámico formado por las redes sociales que establecen al unísono 25 alumnos y alumnas, le será muy difícil aplicar, como si de una receta se tratara, las estrategias que en su momento le explicaron para que ese chico con hiperactividad se relaje y no enturbie el ambiente. Desde la universidad se le enseñó a actuar con los chicos y chicas aisladamente, sin tener presente la compleja realidad del aula.

Existe, por otro lado, continuando con las dificultades asociadas al estatus específico del recién titulado, una imitación acrítica por parte de los nuevos profesores de conductas que ha podido observar cuando era alumno. No olvidemos que en el momento en que se accede a la universidad, todos llevamos, como mínimo, doce años de escolarización previa, o lo que es lo mismo, doce años de observación directa y participante de lo que sucede en un aula. Estos escenarios, inevitablemente, se mantienen guardados en nuestra memoria y van configurando nuestros pensamientos y, pasados unos años, hasta nuestras actuaciones. La crítica a lo que allí sucedía es escasa, entre otras cosas porque la reflexión y racionalización de lo que en esas clases acontecía no se ha ejercido en ningún momento. Por esta razón, la imitación acrítica es la que suele emerger.

Lo que un futuro docente ha podido observar en el llamado periodo académico del *practicum* también suele utilizarse como contexto a imitar pero con la desventaja, igualmente, de hacerlo muchas veces

con una perspectiva ausente de crítica. No obstante, puede ocurrir que en ese período inicial se haya observado a buenos y experimentados profesores capaces de reestructurar cognitivamente algunas ideas que no teníamos claras. Estas situaciones suelen convertirse en un estímulo altamente eficaz para el ejercicio de su futura profesión.

Pero en este *practicum* puede también suceder todo lo contrario. Algunos estudiantes asisten en ocasiones a la observación de situaciones disconformes con lo que debe ser la tarea de enseñar y con los principios del aprendizaje que se les han inculcado en la universidad. A pesar de ello, la percepción acrítica vuelve a emerger. Algunos autores justifican este comportamiento de esta forma: *incluso si ese tipo de enseñanza entra en conflicto con su visión, el deseo de integrarse en el colegio, de ser aceptado como docente por los niños y los colegas y el hecho de que su nota dependa también del tutor, provocan en bastantes neófitos una sensación de vulnerabilidad y un conservadurismo poco proclive a asumir riesgos y a desbordar la función encomendada* **(19)** . Es como si quisiéramos hacer y decir lo mismo que hacen nuestros futuros compañeros y compañeras por miedo a no ser incluidos en la cultura escolar.

Una posible solución a estas imágenes acríticas que los profesores convierten en modelos a imitar podría residir en hacerlas visibles, exteriorizarlas ante nuestro propios compañeros generando a partir de ellas comentarios y debates. Estas discusiones en grupo, siempre que estén bien estructuradas, suelen ser una excelente estrategia de intervención para modificar actitudes y pensamientos.

Muchas veces, impartiendo cursos de formación a profesores recién titulados, hemos puesto en práctica esta técnica. Un texto con el que solemos trabajar es el que figura en el cuadro 1 **(20)** . En este *caso práctico*, según se pueden leer, se describe a un profesor intentando algunos de los chicos y chicas del aula que presentan necesidades educativas especiales en esta modalidad de comunicación.

CASO PRÁCTICO

Por un momento vamos a imaginar que se está produciendo la siguiente situación de clase: un maestro, frente a su heterogéneo grupo de alumnos y alumnas de 4º de Primaria, acaba de seleccionar un tema para que ellos se expresen oralmente. El currículo y el logopeda del centro le han indicado que debe trabajar con frecuencia la *"Utilización de las habilidades lingüísticas orales y de las reglas propias del intercambio comunicativo"*, dadas las necesidades educativas especiales de algunos de sus alumnos. Consciente de que el mes de mayo está ya avanzado, con esta finalidad les pregunta: "*¿Qué podríamos hacer durante estas vacaciones que se aproximan?...*

- Profe, yo sólo me dedicaré a dormir; estoy harto de que mi madre me levante todos los días a las 7 de la mañana –inicia la conversación uno de los alumnos más espabilados–. Creo que dormiré 18 horas durante las vacaciones

- Eso me parece una barbaridad –le reprende el maestro– Tenía la imagen de ti como un niño trabajador. Me decepcionas. Dormir tanto es propio de gandules. Con nueve horas ya es suficiente

- Pues yo –interviene ahora una niña muy habladora– me iré al campo con mis abuelos. Pero, profe, antes esconderé todos los libros y cuadernos. Quiero librarme de todo lo que suene a deberes.

-¡Qué horror! Niños ¿qué os parece lo que va a hacer vuestra compañera? Un libro es la mejor compañía de una persona en el tiempo de descanso. ¿Es correcta su decisión?

- Profe es que las niñas son unas tontas –explica uno de los mejores alumnos de clase–. No hacen nada bien. Así les va.

- No digas eso. Centremos nuestro tema. Sólo quiero saber qué pensáis hacer en estas vacaciones.

- Pues yo, profe –vuelve a intervenir el espabilado que inició la conversación–, si no es dormir me dedicaré a estar tumbado en la playa todo el día. Pero usted sabe que hay que cerrar los ojos, ¿no? Si no, me quemaría la vista.... ¡pero no se preocupe, que no me dormiré!

- ¡Chiquillo! ¡Tú sólo piensas en hacer el vago! Deberías..."

La conversación de nuestro profesor se prolonga durante unos diez minutos más. La niña habladora, el espabilado y el mejor alumno de clase han estado interviniendo sin descanso. El resto del grupo ha escuchado y los que más tenían que haber intervenido no lo han hecho. El maestro piensa, al concluir la actividad: *"Ha sido interesante, pero, una vez más, han participado los mismos. Procuraré mañana estimular a los demás. No entiendo por qué callan. Siempre ocurre igual. ¿Cómo podría conseguirlo? Eso sí, cuando deben estar en silencio no hay quien los calle, pero al revés, la situación se complica..."*

ANÁLISIS TIPO "A"

Este profesor, cuando se sitúa frente a sus alumnos, no sólo no acepta sus diferencias individuales, sino que, además, desvaloriza las aportaciones que los chicos y chicas hacen al resto de sus compañeros.

La respuesta al problema no está en culpabilizar a los alumnos de sus pensamientos, como hace el profesor, sino en ayudarles a buscar alternativas atrayentes que despierten su interés.

En vez de criticar y descalificar las respuestas de los alumnos, debería haberles involucrado para que debatieran las respuestas, aunque siempre respetando la opinión de todos. De esta manera conseguiría desarrollar la empatía entre los compañeros, en lugar de la discriminación, a la vez que evolucionaría la comunicación oral, haciendo intervenir a todo el alumnado en el dialogo propuesto.

ANÁLISIS TIPO "B"

Observo que el maestro intenta animar a los niños y niñas para que participen de la conversación y les hace ver que sus pensamientos son erróneos, motivándoles a que sean mejores y se valoren más.

Sin embargo, se percibe a un grupo de alumnos y alumnas que dan a entender que no tienen motivación por aprender y quieren olvidarse de los libros. Esto es algo que se da mucho hoy en día y que bajo mi punto de vista es debido al tipo de vida de la sociedad actual, es decir, los padres trabajan, algunos niños y niñas pasan mucho tiempo en guarderías o con sus abuelos, no se les priva de nada, manteniéndolos de esta forma más entretenidos, para que no molesten. Por todo ello es mucho más difícil despertar su interés por aprender.

Cuadro 1: Tipos de análisis realizados a partir de un Estudio de Casos.

A partir de lo que en esa hipotética clase sucede, surgen pronto dos tipos de análisis y comentarios que enseguida se hacen antagónicos. Están reflejados también en el cuadro 1. Afortunadamente, el que hemos denominado *análisis tipo A* es mucho más frecuente que el *análisis tipo B*. Son numerosos los asistentes que critican a ese hipotético maestro interviniendo en su clase. Le recuerdan la necesidad de reflexión subrayándole lo inadecuada que está siendo la

interacción que mantiene con el grupo, censurando cada intervención oral que va surgiendo. Predomina, por tanto, un rechazo a lo que se suele denominar *visión individual* [(21)] en la enseñanza, esto es, interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos próximos en que se registran, en este caso la manera de gestionar y organizar la clase por el profesor en cuestión.

Frente a este análisis, es verdad que surge también el que hemos denominado *análisis tipo B*. Pero, tal como estamos comentando, es mucho menos numeroso. Obsérvese que basa los argumentos en culpabilizar a los chicos de hoy en día por no estar motivados para nada por culpa de la sociedad y la familia. Como si el contexto didáctico que está surgiendo en la clase no tuviese ninguna relevancia ni relación con ello.

Pero, con toda seguridad, es el debate, el contrastar opiniones con los iguales a partir de lo que se observa -en este caso de manera simulada- lo que permite avanzar en ideas. Los pocos profesores que apoyan lo inadecuado del caso debido a las características individuales del alumnado, pronto se dan cuenta de que sus compañeros construyen argumentos, la mayoría bien fundamentados, que indudablemente les invitan de manera imperiosa a revisar los suyos propios.

Como estamos viendo, las características de los primeros años de profesión en el ámbito educativo son un tanto complejas. Por esta razón, actualmente, en muchos países se está intentando mejorar la retención y la calidad docente a través de programas de inserción profesional con la finalidad de acabar con esas formas de iniciación salvaje que hasta la fecha imperan de manera tan generalizada. No cabe duda de que es ésta una tarea clave, ya que es verdad que *o cuidamos los primeros años de enseñanza o tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad* [(22)] .

La eficacia de estos programas de iniciación lleva consigo que se analicen, por lo pronto, los requisitos que todos ellos deberían reunir. Al revisar algunos estudios que han trabajado con esta orientación [(23)] nos encontramos, entre un considerable listado, la mención a la necesidad de animar a los profesores a hacer menos privadas sus

prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros. Vemos, en consecuencia, que la apertura de las aulas, el convertir nuestra clase en un lugar como si hubiese sido construido con paredes transparentes, es elemento clave para que nuestros compañeros y compañeras se inicien a la profesión de manera más efectiva.

Aunque, como decíamos antes, todos los profesores y profesoras tenemos puntos fuertes y puntos débiles, es verdad que algunos docentes destacan por ejercer de manera constante con unas prácticas aceptadas y ejemplares desde muchos puntos de vista. El que los profesores principiantes entren en las aulas de estos compañeros y compañeras más experimentados y observen, tal como en ocasiones aisladas sucede en el *practicum*, también se cita entre las condiciones para que tengan éxito los programas específicos de inserción que muchos países ya están poniendo en marcha. Hay docentes que gestionan eficazmente su grupo de alumnos y alumnas, que interaccionan con ellos bajo patrones de asombro, que seleccionan tareas y actividades mayoritariamente innovadoras. Que los éxitos de estos profesionales nazcan y mueran con ellos sería una pena. *La visión de imágenes de una buena práctica que guíe el aprendizaje* **(24)** constituye un factor clave en la comprensión de la enseñanza.

Desde el planteamiento de este libro, nos gustaría volver a subrayar que todas estas propuestas válidas para empezar con buen pie en la enseñanza, dadas las ventajas que conllevan, deberían mantenerse en el funcionamiento interno de los centros. Este rasgo propio de una auténtica comunidad de práctica es un ideal que suponemos que compartirán los lectores de este libro. Sabemos que arrastraría unos cambios importantes en la cultura de los colegios e institutos, pero no olvidemos que casi todos los avances que disfrutamos en el ámbito educativo actualmente fueron hace años ideales utópicos que solo generaban sonrisas. Como suele expresar un autor **(25)** , *gracias a las utopías se construye un futuro mejor*.

5. *NO ES LO MISMO LO QUE SE DICE QUE LO QUE SE HACE*

Apoyar la apertura de nuestras aulas para aprender a gestionarlas y organizarlas, dada la complejidad que las caracteriza, y la constitución

de auténticas comunidades de práctica a partir de ello, encuentra en las llamadas *teorías implícitas* otra razón importante que lo justifica.

Todos sabemos que, hasta la fecha, cuando un profesor, fundamentalmente de secundaria, inicia su etapa laboral en un instituto, su formación universitaria no ha previsto el desarrollo de ninguna competencia profesional relacionada con la docencia. Las facultades de Matemáticas, Biología o Historia no insertan en sus programas, hasta la fecha, ningún epígrafe al respecto. Sin embargo, a pesar de ello, ese profesor posee unas teorías y creencias profundamente asumidas sobre lo que es aprender a enseñar. De la misma forma, muchas personas recién tituladas en Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología... poseen, además de lo que han aprendido a través de la estructura académica, unos conocimientos sobre la enseñanza que nadie recuerda habérselos transferido y que, a veces, hasta pueden ser contrarios a lo que les han transmitido. Por qué suceden estas situaciones es un interrogante que hay que plantearse.

En realidad, lo que estas personas poseen es lo que desde un marco conceptual se denomina *creencia* o *teoría implícita* **(26)** . Estas teorías son conocimientos que no proceden de la instrucción recibida, de lo que se ha podido aprender conscientemente a través de un proceso de enseñanza. Son conocimientos esquemáticos que están escondidos en nuestra mente y que se han interiorizado sin pretenderlo, a partir de experiencias personales que se van viviendo en el seno de grupos sociales reducidos que hayamos tenido próximos. Una exposición repetida a determinados contextos en la que se observa la repetición de ciertos patrones puede dar lugar a esas teorías implícitas. Y es evidente que poseemos teorías implícitas en torno a muchos aspectos de nuestra vida: la educación, la manera de percibir a las personas con discapacidad, las formas de relacionarse con la pareja, la alimentación...

Las teorías implícitas que vamos incorporando se reciben sin poner filtro, es como si las recogiésemos sin ser conscientes de ello, sin haberlas discutido nunca y sin haberlas sometido en ningún momento a un proceso de racionalización: *las heredamos sin testamento, sin*

que seamos conscientes de lo que estamos heredando y, por tanto, sin que podamos resistirnos a esa herencia o cambiarla [(27)] . Son una especie de formas culturales o creencias populares de entender el aprendizaje -centrándonos ya en el ámbito educativo- que están profundamente arraigadas en la mentalidad de muchas personas y que se van pasando, casi por tradición, de unas a otras. La mayoría de estas teorías implícitas sobre educación se han podido gestar mientras éramos alumnos y observábamos a nuestros profesores.

En el seno de un debate formado por docentes, se discutía en una ocasión el porqué algunos compañeros -incluso profesores jóvenes- continuaban echando a los alumnos de clase. Esta práctica tan inadecuada, que es visible si nos paseamos por los pasillos de un centro escolar, sigue siendo utilizada en demasiadas ocasiones. Quién le ha enseñado a los profesores que eso se puede hacer, cómo es posible que profesionales recién titulados continúen recurriendo a ello como estrategia para resolver conflictos eran cuestiones que se debatían en ese momento sin encontrar una posible justificación. "Será una estrategia que se enseña en la universidad", decían algunos sin tener datos para ello. "Lo habrán aprendido en algún libro", respondían otros.

Con bastantes probabilidades, el conocimiento y la aplicación de esa estrategia procede de ese conocimiento implícito que estamos comentando. Porque el problema de estas teorías es que, además de ser las que van guiando nuestras acciones más cotidianas, se activan automáticamente, es como si estuvieran teñidas emocionalmente, por lo que son difíciles de controlar conscientemente. Al activarse automáticamente, pueden incluso ponerse por delante de otras teorías más conscientes, más aprendidas bajo la reflexión. Un profesor puede haber estudiado los principios del aprendizaje más innovadores pero, al llegar a su aula y enfrentarse a las muchas situaciones prácticas existentes, es viable que actúe bajo sus teorías implícitas que, en ocasiones, son contrarias a las retenidas bajo una forma más explícita y consciente. Como ya hemos comentado, profesores muy formados pedagógicamente pueden, en un momento determinado, sorprenderse a sí mismos chillando e incomodándose ante un alumno porque

aprende despacio, en lugar de interaccionar bajo la compresión tal como le habrán indicado en las clases que tuvo en su facultad o en los cursos de comunicación que posiblemente haya recibido.

Por las razones anteriores, se suele afirmar que no todos los cambios teóricos que se van imponiendo desde las reformas educativas son incorporados al aula por parte del profesorado. Decir a los docentes desde un decreto que debe tener una concepción constructivista sobre el aprendizaje no garantiza en absoluto el cambio. Los profesores pueden decir que ahora lo hacen de otra forma, pero la presencia de las teorías implícitas y esa manera automática que tienen de emerger suelen dar como resultado que lo que se diga no sea lo que se haga. Cambiar lo que se dice no suele ser suficiente para cambiar lo que se hace. Los autores especializados en estas teorías **(28)** recuerdan que en la educación tiene especial vigencia el refrán *del dicho al hecho hay mucho trecho*. Muchos docentes pueden decir que son constructivistas o que están trabajando para desarrollar unas competencias básicas compartidas por todos, pero al entrar en su aula, podemos descubrir que predominan prácticas contrarias a estas tendencias sin que el propio profesor sea consciente de ello.

Otro problema que ocasiona las teorías implícitas educativas es que cuando surgen contextos nuevos que en nuestras experiencias personales anteriores nunca existieron y que, por ello, no habíamos construido ningún tipo de esas creencias implícitas, nos quedamos sin recursos a la hora de actuar a no ser que poseamos algún otro conocimiento explícito y académico. Las teorías implícitas sobre lo que es enseñar y aprender que construimos en su momento no nos sirven. Las teorías implícitas son muy limitadas, por tanto, cuando las condiciones son cambiantes. Algo así es lo que está ahora sucediendo en las aulas **(29)** . Los cambios culturales están generando unos ambientes en las clases para los que no hemos sido preparados y para los que no poseemos representaciones implícitas adecuadas. Hay que resolver los problemas bajo conocimientos explícitos, conscientes, aprendidos en situaciones estructuradas. Y esto no lo tienen todos los profesores en ejercicio.

Por ejemplo, dar clase en un aula de secundaria de nuestros días en

donde las diferencias de los estudiantes son tan marcadas, no es viable recurriendo a lo que, por ejemplo, veíamos hacer a los profesores que nos dieron clase cuando éramos alumnos, modelo de actuación típico que suele configurar teorías implícitas sobre enseñanza. En aquel entonces, las diferencias de los estudiantes se resolvían de manera rápida. Al alumno o alumna en cuestión se le excluía de ese grupo y, desde muy temprana edad, se le enviaba a sistemas paralelos de escolarización o, sencillamente, se le expulsaba del sistema educativo. Afortunadamente, este proceder ya no es viable y la enseñanza comprensiva ha dado lugar a que, hasta los 16 años, de manera obligada estemos todos en el aula. En consecuencia, educar en la diversidad no puede resolverse echando mano de nuestras teorías implícitas. El contexto ha cambiado.

Hacer que desaparezcan nuestras teorías implícitas y que nuestros comportamientos se rijan únicamente por la reflexión y por lo que hayamos aprendido mediante una instrucción formal y consciente es complejo. Tenemos aquí otra dificultad que va a afectar al desarrollo profesional del profesorado. Desde los estudios sobre estas teorías **(30)** se advierte que este conocimiento es difícil de cambiar de forma explícita o deliberada. Las teorías implícitas no se abandonan con mucha facilidad.

Parece ser, según se explica desde los trabajos realizados, que su cambio solo puede producirse por procesos de aprendizaje explícitos, conscientes. Es decir, lo que se aprendió sin pensarlo, como si nada, para que desaparezca debemos hacer un esfuerzo consciente. Lo que entró de manera implícita, debe salir de manera explícita. Repetir varias veces nuevos comportamientos previamente reflexionados para que así surjan nuevas representaciones teórica, puede ser una fórmula para que se extingan esas ideas viejas que se colaron sin querer. A pesar de ello, será ésta una tarea compleja y no siempre se conseguirá de manera total. La posibilidad de erradicar al completo las teorías implícitas que tengamos suele verse con escepticismo desde los trabajos de investigación. Hay autores **(31)** que recuerdan que *la mayoría de las investigaciones muestran que hay solo un éxito limitado en relación con la aceptación de las ideas nuevas y que las*

ideas viejas siguen básicamente "vivas" en contextos particulares, aunque posiblemente las estrategias psicológicas de cambio de pensamiento, actitudes y conductas que proceden del ámbito de la intervención cognitiva [(32)] puedan contribuir un tanto a modificar algunos de esos aprendizajes mal adquiridos.

De cualquier forma, este entramado argumental que estamos exponiendo nos lleva a subrayar de nuevo algo que se señala insistentemente. Las prácticas de aula están repletas de comportamientos asentados en teorías implícitas, en creencias populares sobre lo que significa aprender.

Es verdad que algunas de ellas pueden estar a favor de lo que supone un buen aprendizaje. Pero también es verdad que existen otras tantas que irán en contra de los principios del aprendizaje. Si queremos erradicarlas, al menos parcialmente, tendríamos que empezar por ser conscientes de ellas, tomar conciencia de que existen y de que estamos utilizándolas inadecuadamente; hacerlas, en definitiva, explícitas. Pero, y aquí viene nuestro planteamiento, cómo vamos a alcanzar esta situación si ejercemos a escondidas, aisladamente. Para explicitar y reexaminar nuestras prácticas de clase, cargadas como están de considerables creencias implícitas, necesitamos percibir objetivamente lo que estamos haciendo. Y esto difícilmente lo conseguiremos con la puerta del aula cerrada.

El que otros compañeros compartan nuestras prácticas, las observen de manera objetiva, hablemos de ellas, las analicemos conjuntamente y, en definitiva, reflexionemos sobre ellas, contribuiría en gran medida a que fueran debilitándose esos conocimientos implícitos que entraron en nosotros sin darnos cuenta.

6. *O MEJORAS, O LA DIVERSIDAD MOLESTA*

Trabajar siguiendo las ventajas que se desprenden de la puesta en marcha de unas auténticas comunidades de práctica, vistas las justificaciones que hemos ido señalando en este capítulo, va a desembocar en una necesaria mejora de la gestión y organización de nuestra aula.

Cuando nos situamos en esta línea de avance, surge, entre otras muchas ventajas, que la atención a la diversidad, punto polémico para

muchos profesores, alcance los mejores de sus objetivos. La razón es la siguiente: nuestro actual sistema educativo español [(33)] deja explícito en uno de sus artículos [(34)] que esta respuesta educativa a las diferencias de nuestro alumnado se debe regir, entre otros, por el principio de inclusividad.

Esta artículo de la ley no sabemos si se interpreta en posteriores normativas en toda su amplitud, pero lo que está claro es que este principio señalado *-inclusividad-* nos está avisando de que lo importante no es debatir si un determinado grupo pequeño de alumnos debe o no asistir a una escuela o aula ordinaria y permanecer allí con todos los compañeros de su edad. Tal como nos lo explica un autor [(35)] , hablar de una *educación inclusiva, es encontrarnos con los fundamentos de un enfoque que puede llevar a la transformación del sistema*, ya que lo que se persigue es *el deseo de reestructurar el programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben clase* [(36)] .

En los centros escolares, si indagamos las fórmulas que se utilizan para responder a la diversidad, no es esta tendencia reestructuradora precisamente lo que hallamos. Lo que normalmente descubrimos son debates y propuestas centradas en *procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes -y en gran medida sin modificaciones- de los colegios* [(37)] . Este proceder lo podemos denominar deseos de introducir la *integración escolar*, pero no la *educación inclusiva*. Se discute y se analiza cómo organizamos el apoyo para que determinados chicos puedan integrarse en el aula de Lengua o Matemáticas, porque hasta la fecha no se están enterando de nada. Eso sí, la manera de darse esa clase de Lengua o Matemáticas jamás se discute. La posibilidad de mejorar las dinámicas allí establecidas no es tema a tratar.

Si de verdad nuestro actuar se guiase por el principio de inclusividad, siguiendo con el ejemplo anterior, lo que se discutiría y analizaría sería cómo se puede mejorar esa gestión y organización de una clase de Lengua y Matemáticas para que los chicos que no se enteran puedan sentirse más incluidos.

Vemos, por tanto, que la mejora de nuestras prácticas emerge como principal condición para que todo nuestro alumnado, independientemente de sus características individuales, pueda participar. Existen cada vez más evidencias de que es aquí donde debemos situar el centro de cualquier investigación que busca enseñar a un heterogéneo grupo de estudiantes. Por ejemplo, una sesión de clase, donde la estrategia expositiva domina e irrumpe como única estrategia metodológica, es un contexto donde difícilmente se conseguirá que aprendan todos los estudiantes. Solo lo harán los que tengan un nivel competencial alto y unos buenos procesos de atención. El resto quedará excluido y, con bastantes probabilidades, hará todo lo posible por molestar e incordiar. La solución a este problema no será buscar un aula paralela para los "alumnos incordio". La medida más acertada se producirá cuando el docente transforme su metodología en algo más activo, innovador y participativo.

Descubrir que nuestra enseñanza no está llegando a todo el alumnado y está impidiendo que desde ella se responda a la diversidad se convierte, según los argumentos que aquí mostramos, en un objetivo prioritario del buen docente. Para ello, una vez más, actuar bajo formas reflexivas y contrastadas con otros compañeros, aparece como principio clave de ese proceso de mejora que deseemos iniciar. De lo contrario es posible que en nuestra aula se estén dando procesos de exclusión sin ser conscientes de ello.

Desde todas las páginas de este libro los lectores percibirán que es nuestro deseo ofrecer pautas para que el profesorado diseñe y regule espacios de aprendizaje en contextos de diversidad en el marco de una Educación Inclusiva entendida con toda la extensión de su significado.

* * *

Entre las líneas de inicio de este capítulo, concretamente en el segundo apartado, se mostró la exposición de una experiencia que una profesora, de manera espontánea y voluntaria, quiso hacer pública en el desarrollo de un curso de formación. Su contenido era crítico. Sobre él hemos ido construyendo buena parte de los argumentos de este primer apartado del libro. Pero ahora vamos a pasar la página final con otra experiencia, esta vez positiva, entusiasta. Fue la misma

profesora de antes la que la expuso posteriormente. Argumentó para hacerlo que *no era justo únicamente contar las experiencias negativas*. En este caso está refiriéndose a su vivencia cuando va a impartir la especialidad que cursó en su etapa de formación como maestra, Educación Especial. Posiblemente, al leerla, nos trasmita una sensación de ilusión útil. Para los que buscamos recursos de mejora se encienden posibles vías:

> *Este año estoy en un IES donde somos tres de Educación Especial y una de Aula Enclave. En los tres años de docencia que he tenido nunca he estado tan entusiasmada como ahora. Voy al centro todos los días con ganas y con muchas ideas. Antes de ir a clase suelo "sumergirme" en todos mis apuntes de Psicopedagogía buscando formas diferentes de intervención que puedan entusiasmar a los alumnos y que podamos introducir en la programación.*
> *La razón es que tengo una compañera estupenda; este es su primer año en Educación Especial (antes ha trabajado en Aula Enclave) pero tiene muchas ganas de hacer y de aprender. Escucha mis ideas y me ayuda a desarrollarlas, cuando tengo dudas sobre un tema me apoya y me da soluciones, y lo mismo hago yo con ella.*
> *Creo que este año voy a aprender muchísimo, me gusta trabajar en equipo y puedo confirmar que dos cabezas llegan más lejos que una, y lo mejor de todo, son los alumnos los que más se beneficiarán de esta situación.*

---

(1) Tikunoff, W. Y. (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event". En D. Bennet, y D. McNamara: *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*, New York: Longman.

Ver Texto

---

(2) Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Hansbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 402.

Ver Texto

---

(3) Doyle, W. (1986): Ob. cit. p. 394.

Ver Texto

---

(4) Gimeno, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, p. 270.

Ver Texto

---

(5) Doyle, W. (1986): Ob. cit.

Ver Texto

---

(6) Gimeno, J. (1989): Ob. cit. p. 312.

Ver Texto

---

(7) Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Ver Texto

---

(8) Wenger, E. (2001): Ob. cit.

Ver Texto

---

(9) Jackson, Ph. W. (1996): *La vida en las aulas*. Madrid y La Coruña: Morata y Fundación Paideia, p. 165.

Ver Texto

---

(10) Pérez Gómez, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal-Universitaria.

Ver Texto

---

(11) Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Hansbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Ver Texto

---

(12) Jackson, Ph. W. (1996): *La vida en las aulas*. Madrid y La Coruña: Morata y Fundación Paideia, p. 45- 46.

Ver Texto

---

(13) Jackson, Ph. W. (1996): Ob. cit. p. 47.

Ver Texto

---

(14) Gimeno, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Ver Texto

---

(15) Gimeno, J. (1989): Ob. cit. p. 246.

Ver Texto

(16) Cuban, L. (1984): *How teachers taught. Constancy and change in Americam classroom 1890-1980*. New York: Longman.

Ver Texto

(17) Marcelo, C. (2007): "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". *Docencia*, 33: 27-38.

Ver Texto

(18) Valli, L. (1992): "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement". *Action in Teacher Education*, XIV(1), 18-25.

Ver Texto

(19) Romero, J.; Luis, A.; García, F.F. y Rozada, J.M. (2007): La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (edit.): *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática".* Santander: Consejería de Educación de Cantabria, p. 16.

Ver Texto

(20) Este texto está extraído del capítulo Marchena, R. (1999): El asesoramiento del maestro tutor desde el ámbito de la logopedia escolar. En J.D. Martín (coord.): *Logopedia Escolar y Clínica. Últimos avances en evaluación e intervención.* Madrid: CEPE (311-317).

Ver Texto

(21) Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Ver Texto

(22) Marcelo, C. (2007): "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". *Docencia*, 33, pag. 32.

Ver Texto

(23) Ingvarson, L.; Meiers, M. & Beavis, A. (2005) : "Factors affecting the impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy". *Educational Policy Analysis Archives, 13*(10).

Ver Texto

(24) Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005): *A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: The National Academy of Education.

Ver Texto

(25) Garrido, J. (2009): *Pensamientos Positivos y Prácticas Psicológicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Publicaciones ICSE.

Ver Texto

---

(26) Atkinson, T y Claxton, G. (2000): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Rodríguez, A., Rodrigo, M.J. y Marrero, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas, en M.J. Rodrigo et al. (comp.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

Ver Texto

---

(27) Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó. p. 101.

Ver Texto

---

(28) Pozo, J.L.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echevarría, M.P. (2006): Las teorías Implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Pozo, J.L. (2003): *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.

Ver Texto

---

(29) Pozo, J.L.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echevarría, M.P. (2006): Las teorías Implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó, pag. 110.

Ver Texto

---

(30) Pozo, J.L.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echevarría, M.P. (2006): Las teorías Implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.L. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Ver Texto

---

(31) Duit, R. (1999): Conceptual change. Approaches in science. En W. Schnotz, S. Vosniadau, M. Carretero (eds.): *New Perspectivas on conceptual change*. Oxford:

Elsevier. p. 270.

Ver Texto

---

(32) Las teorías de *Albert Ellis* y *A. Beck*, fundadores de la *Terapia Cognitiva*, serían las más representativas de este ámbito de intervención.

Ver Texto

---

(33) Regulado a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ver Texto

---

(34) Articulo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ver Texto

---

(35) Ainscow, M. et al (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, p. 294.

Ver Texto

---

(36) Ainscow, M. (1999): Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F. Jordán (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú, p. 25.

Ver Texto

---

(37) Ainscow, M. (1999): Ob. cit. p. 25.

Ver Texto

Mantener atenta la clase

Abrimos este capítulo con el análisis y los comentarios que los profesores hicieron a una sesión de clase que podríamos calificar de antemano como ágil, variada y con unos niveles de atención de los chicos y chicas que sorprendió al profesorado. Una clase, en definitiva, bien gestionada. Obtenemos su desarrollo completo en el anexo I, al final de este capítulo. Los compañeros y compañeras que la han analizado en su mayoría la han valorado positivamente. Un 62% la calificó con un notable e incluso casi un 10% le adjudicó el sobresaliente. Aunque, también hay que decirlo, una profesora -una sola- expresó que suspendería esta forma de dar la clase. Pero lo más curioso del caso es que esta docente tan crítica impartía la misma materia que la profesora que protagoniza esta sesión de clase. Comentar y tratar de entender lo que hay detrás de ese posicionamiento censor, diferente al resto, puede ser importante. Entre otras cuestiones, será un punto en el que nos detendremos a lo largo de este capítulo.

Al lector que haya accedido a mi trabajo anterior **(1)** en el que se describía cómo era el ambiente en las aulas de secundaria, le resultará familiar esta clase. Desde las páginas de aquel libro se analizó, a la luz de unos referentes teóricos, lo que suponía su desarrollo. Se hicieron bastantes apreciaciones positivas. Desde esta nueva publicación, sin embargo, pensamos que sucede algo nuevo. Los muchos profesores que leyeron esta sesión de clase y expresaron su opinión posterior (ninguno de ellos había tenido contacto previo conmigo ni con mis teorías) han coincidido casi al completo con lo que en su momento se analizó. Este dato creemos que puede dar más consistencia a los planteamientos que desde aquí se presenten.

En esta clase, la profesora -una mujer de entre 50 y 55 años- está explicando un contenido del área de Música, concretamente *Los instrumentos de percusión*. Los alumnos tienen entre 14 y 15 años. Cursan el tercer año de la etapa obligatoria de Secundaria. Transcurre la primera semana de junio. Huele a final de curso y son las ocho de la mañana cuando empieza la clase.

Tal como se deja entrever en el anexo I, el patrón instructivo, esto es, la secuencia y organización de rutinas, tareas y actividades que se percibe en esta primera hora de la mañana, es el siguiente:

1. Se pasa lista.

2. Exposición por la profesora del contenido (*los instrumentos musicales de percusión*) a través de un dictado que van copiando los estudiantes y que es detenido bastantes veces por la docente con preguntas intercaladas que dirige a los chicos o para aclarar y ejemplificar cuestiones concretas. En ocasiones, la ejemplificación se hace mostrando directamente el instrumento. Podríamos decir que se está siguiendo una estrategia expositiva demostrativa, esto es, se va mostrando lo que a la vez se está explicando.

3. Visualización de un vídeo de unos 20 minutos de duración en el que se muestran los instrumentos antes explicados y su localización en la orquesta. La profesora intercala pequeños comentarios y en ocasiones lanza algunas preguntas.

4. Se marca un ejercicio para casa con carácter voluntario, solo para los que quieran subir nota. Se basa en recortar de unas fotocopias entregadas los instrumentos musicales explicados y pegarlos después en el croquis de una orquesta. Se dan instrucciones para hacerlo lanzando preguntas al alumnado.

5. La profesora entrega a cada alumno un instrumento de percusión diferente. Se acciona un CD y, dirigido por la profesora, los alumnos van acompañando musicalmente la canción que suena con el instrumento que tienen en la mano.

6. Recogida de material y salida de clase.

1. *ES QUE ANIMA MUY BIEN*

Una de las primeras consideraciones que se hace a esta profesora es su forma de relacionarse con el alumnado. Llamó la atención cómo se desarrollaba la clase en un compás de interacción en el que los alumnos se expresan, *la profesora contesta y el hilo de clase no se pierde* (magia para muchos de nosotros...).

A la hora de buscar comportamientos que explicaran ese anhelado

ideal de clase se subrayó que esta profesora *refuerza positivamente las contestaciones dadas por el alumnado, valora lo que hacen los chicos*. Una docente decía: *es que sabe felicitar los aciertos de los alumnos. Es que anima muy bien*, indicaba una compañera. *Me gusta cuando les dice "vosotros lo hacéis con dibujos preciosos"; muy bien, esto es bonito.* Este rasgo es coincidente con el análisis observacional que años anteriores se había realizado.

Posiblemente hayamos oído hablar con reiteración de la necesidad de valorar lo que hace un alumno en clase; al pensar en nosotros mismos es frecuente que lleguemos a la conclusión de que es una práctica que siempre hemos tenido en cuenta. De todos es sabido que los mensajes positivos de ánimo, de aprecio, de colaboración, consiguen siempre más que los contrarios, tanto si nos dirigimos a un estudiante como hacia toda la clase.

Por otro lado, cuando se han realizado estudios para caracterizar la comunicación que se produce en el aula **(2)** , se ha constatado que la posibilidad de otorgar valor de calidad a los enunciados que van lanzando los estudiantes, estableciendo lo que se ha dicho bien o lo que no, es un factor que siempre está presente en una clase. Esta potestad evaluadora del docente da lugar a intercambios muy habituales que hacen que los diálogos entre profesorado y alumnado sean únicos y singulares, tales como éste: *Juan, ¿qué hora es? Las diez y media. Muy bien.* Esta misma pregunta, en una conversación normal sería algo así: *Juan, ¿qué hora es? Las diez y media. Gracias.*

Vemos, por tanto, que en el ambiente comunicativo que se establece en la clase, sin necesidad de que nos lo propongamos mucho, fluye fácil la tendencia de ir valorando lo que los chicos y chicas van diciendo o haciendo.

Volviendo a la práctica que los profesores evaluaron, hay un rasgo en esta profesora de música que una compañera aisló con acierto: *refuerza positivamente a varios alumnos*. En esta frase, el término "varios" es clave. Cuando en la clase comenzamos a repartir refuerzos positivos y palabras de conformidad y elogio, debemos tener cuidado porque con facilidad podemos estar gestando procesos de exclusión con determinados chicos y chicas. Son todos los alumnos los que

precisan estos mensajes. No solo los que van bien. A estos, a los "mejores", el elogio les cae rápido, no nos causa esfuerzo, pero a ese gran grupo que no interviene o que cuando lo hace emerge con expresiones o producciones inadecuadas, son escasas las veces que le regalamos el oído.

Al aula hay que entrar con una idea amplia del éxito. No solo triunfamos cuando concluimos un largo proceso y obtenemos un buen resultado. Los procesos son importantes. Estar pendiente de cómo va haciendo un alumno un problema o ejercicio es encontrar motivos para el elogio. También lo es el valorar capacidades que estén al alcance de todos, aunque luego sean desarrolladas de diferente manera y grado. Por ejemplo, si un profesor está pendiente de quién da muestras de atención en diferentes minutos de su clase puede señalar a chicos y chicas con características muy variadas: el que comprende todo, el que arma follón, el que está como un mueble... Todos pueden tener un instante, al menos uno, ese minuto de gloria en que, aunque sea externamente, parecerá que están concentrados; independientemente de lo que hayan estado haciendo antes. En ese momento merecen nuestro refuerzo positivo.

Lanzar consideraciones positivas al grupo clase, al completo, puede ser otra forma de que el elogio toque a esos alumnos tan frecuentemente desplazados del refuerzo positivo debido a sus pocos comportamientos adecuados. Para ello, por ejemplo, expresar en una hora de Tutoría a nuestro alumnado que *el grupo va muy mal*, que *es el peor*, que *tiene el índice de suspensos mayor del centro* y que *como sigan así habrá que tomar medidas de sanción* no es el mejor camino. Por el contrario, ante la misma situación, plantearles que *el grupo no está rindiendo como debiera*, que *sabemos que hay entre ellos buenas potencialidades, gente que vale*, que *confiamos en sus capacidades para remontar los resultados de esa evaluación* y que *estamos seguros de que así lo harán* será siempre una mejor estrategia comunicativa que la anterior. El sentido de pertenencia a un grupo valioso despierta e incentiva más voluntades que si nos convencen de estar inmersos en un colectivo sin remedio.

Reflexionar sobre que la inteligencia no es un don exclusivo de los que

van bien en Lengua o Matemáticas es otro buen recurso que evitaría procesos de exclusión en nuestras valoraciones. Las teorías de las inteligencias múltiples (3) han dejado bien claro que existen diferentes tipos de inteligencia que no son ni mejores ni peores, sencillamente son distintas. La inteligencia musical, espacial, lingüística, social, reflexiva, naturalista, matemática, del movimiento, son las muchas modalidades que puede presentar esta aptitud. Qué pocos elogios se hubiese llevado *Mozart* en una clase de educación física o cuando estuviésemos explicando habilidades sociales. El gran físico y matemático Albert Einstein tampoco habría sido valorado por sus profesores de Historia, Geografía y Letras. Cuentan de él que dejó la escuela a los 15 años tras obtener malas notas en esas asignaturas.

Si los profesores y profesoras tuviésemos en cuenta las consideraciones que aquí señalamos, conseguiríamos que las valoraciones no fuesen solo a unos cuantos estudiantes, sino a *varios*, tal como hacía la profesora de esta clase analizada. Ella ha valorado positivamente a los que acertaron a discriminar el *xilófono*, el *metalófono* o el *carrillón*; a la que identificó a *Bach* a través de la música aunque estuviese previamente escrito, al que dijo que *tocaba con dos calderos* al igual que cuando se utilizan *los platillos*, al que explicó que *tocar la batería era fácil*, a toda la clase diciéndoles que podían traer *dibujos preciosos*, al grupo completo cuando concluyeron la sesión con una *intervención musical conjunta*... A todos ellos les ha llegado el elogio.

Como expresó una compañera al leer esta sesión de clase, lo que está ocurriendo *es que sabe felicitar los aciertos de los alumnos*.

2. *NO SIGUE COMENTARIOS DE ALUMNOS QUE NO VIENEN AL CASO*

Hubo otros rasgos de interacción llamativos que se valoraron positivamente en esta clase. Los hemos recogido en el cuadro 1. Si nos fijamos en lo que aquí se señala, el ignorar determinados comportamientos del alumnado parece que es resaltado por los compañeros. En un aula ocurren muchas cosas, pero es verdad que no todas son merecedoras de una intervención directa de nosotros.

Nuestra profesora no ha intervenido en los siguientes casos:

- Cuando un chico de clase le llama la atención a otro por llegar tarde a clase *(¿qué horas son éstas?...)*

- En el momento en que empieza a explicar y una alumna interrumpe para decir: *eso es para definirlo ¿no?*

- Al decir un compañero a otro en voz alta: *¡no me mires, que me desconcentro!*

- Cuando una chica le dice mientras está tratando de poner el vídeo: *¡lo va a romper, seño!*

- Al comentar una alumna a su compañero, en voz alta: *¡eso es lo que te gusta a ti!*

- En el instante en que un alumno expresa que tiene un tío que toca la batería y *no es superdotado*, como ella ha explicado, sino que *es un burro*

- Ante el murmullo de habla que se produce al salir ella a por fotocopias, cuando prepara el vídeo o mientras está repartiendo los instrumentos musicales con los que va a trabajar.

- Cuando todo el grupo clase está tocando libremente el instrumento musical que le ha entregado.

- Al preguntarle una chica: *¿seño, salimos?* una vez que ha tocado el timbre de finalización de la clase.

Si nos centramos en estas situaciones, quizá la segunda de ellas ("*eso es para definirlo ¿no?*") es un instante que merecía haber sido respondido. La alumna que lo plantea probablemente estaba buscando un orden en las ideas que comenzaba a anotar.

1. No entra al trapo en las salidas de tono del alumnado.
2. Sabe seguir la clase sin atender a las múltiples interrupciones de los que dicen cosas sin importancia.
3. No atiende a preguntas obvias o interrupciones que no vienen a cuento de la clase ("mi tío es un burro…").
4. No sigue comentarios de alumnos que no vienen al caso.
5. Hace bien en ignorar algunas interrupciones que hacen algunos alumnos "sin ton ni son".
6. Es ella la que lleva la batuta.
7. A pesar de breves momentos de alguna disrupción, la profesora lleva al grupo adonde quiere y al final los alumnos terminan incluso disfrutando de diversas actividades.

Cuadro 1: Rasgos de interacción valorados positivamente.

Sin embargo, en los restantes segmentos de interacción es fácil detectar que la mayoría están siendo instantes de *incordio* entre estudiantes y que, casi siempre, si quedan solo en eso, la postura de esta profesora está siendo la mejor. Conviene distinguir entre *comportamientos disruptivos* frente a los que se denominan *problemas de disciplina grave* o de *violencia*. Los primeros -los *disruptivos*- vendrían a ser las actuaciones de un alumnado que está comportándose en función de su estadio o momento evolutivo, esto es, de su edad o situación maduracional y que en ningún momento está suponiendo un ataque al respeto, la dignidad o integridad de otra persona.

Es éste el instante, por ejemplo, en que un chico le dice al compañero: *¿qué horas son éstas?...* También, siguiendo con las evidencias que antes señalamos, cuando uno le dice a otro: *¡no me mires, que me desconcentro!* El que se charle mientras la profesora está buscando o

preparando un material puede considerarse igualmente como otra fuente generadora de instantes disruptivos. Chicos y chicas adolescentes constantemente encontrarán algo que decirse cuando un docente ha parado momentáneamente su discurso. La afluencia de comentarios también puede surgir si trabajamos en grupo. Siempre que esos intercambios estén relacionados con el tema trabajado, no sería una buena práctica llamarles la atención para mandarles callar de manera continua, tendencia que, sin embargo, por lo que hemos podido observar en las clases que hemos analizado, suele ser frecuente.

Fijémonos en que nuestra profesora no ha solicitado silencio cuando buscaba las fotocopias, cuando se entretenía poniendo en marcha el vídeo ni cuando estaba entregando a cada uno el material. Por el contrario, sí ha sido tajante en esta petición diciendo un *ia ver, silencio!* en dos ocasiones. Una, al comenzar la visualización del vídeo y la otra, al iniciarse la sesión práctica conjunta en que todos van a tocar una pieza musical.

De estas observaciones podemos concluir que, por un lado, las normas que establezcamos en el aula están estrechamente ligadas a instantes concretos de la clase, no pudiendo ser generalizadas a todos los intervalos. El silencio es necesario en el aula, pero no en todos los segmentos. Es imprescindible, por ejemplo, cuando explica el profesor o cuando es preciso hacer una producción musical. Como decía esta profesora: *¡la orquesta nunca toca hasta que no hay silencio absoluto!* En la misma línea, ponerse unos auriculares en la clase se incluye con frecuencia como norma censurable en casi todos los centros. Sin embargo, un profesor de dibujo o tecnología puede ser tolerante y flexible a esta regla cuando sus estudiantes se entregan a la realización manipulativa de alguna producción, práctica que hemos localizado por parte de algunos docentes de estas áreas.

Por otro lado, y como segunda conclusión, sería también importante que reflexionásemos sobren que no siempre es adecuado que intervengamos y respondamos a todos y cada uno de los comportamientos que exterioriza el alumnado en el aula. Esto ha sido lo que se subrayó por parte de los compañeros que analizaron esta

sesión. Y tienen razón. En primer lugar porque la mayoría de las veces, tal como hemos explicado, son situaciones de incordio, que acaban con la misma rapidez que comienzan. Pero, en segungo lugar, porque aunque callemos ante determinados momentos, también estamos comunicando algo a nuestros estudiantes. La no respuesta del docente es también un mensaje. La comunicación es todo aquel comportamiento, tengo o no carácter oral, que alguien desarrolla en presencia de otra persona [(4)] . En este caso, al alumnado se le está diciendo algo así como *"lo que dices es tan poco importante que tan siquiera te atiendo"*, eso sí, sin utilizar para ello ninguna palabra. Desde la psicología se advierte en estos casos que *cuando no hay espectadores, la función se acaba.*

Decía un profesor que *cuando los alumnos se molestan entre ellos, interrumpe mucho la clase.* Otro compañero, al analizar esta sesión, añadía a esta idea que *los alumnos que interrumpen con esos retrasos, comentarios fuera de lugar... son muy frecuentes en casi todas las clases y es una falta de educación.* Están en lo cierto esos comentarios. Indicaba una autora [(5)] que estos actos disruptivos son causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y del alumnado y cultivo de una escalada de conflictos.

Pero desde estas líneas, y a la vista de cómo actúan otros compañeros, estamos apoyando el ignorar esos comportamientos y no parar una línea de explicación siempre y cuando *se queden en lo que hemos visto en esta clase*, frase esta última en la que hacemos insistencia. En algunos casos, cuando concluye la jornada, lo que sí podemos hacer es hablar en privado y comentar con ese chico o chica en cuestión lo que pensamos sobre su actuación.

Un profesor decía que esta docente tenía *excesiva permisividad con los que llegan a deshora.* De acuerdo con lo que estamos planteando, la permisividad no está presente por el hecho de no parar una clase que ya ha empezado para decirle algo a ese que llega tarde nada más entrar. Incluso, a lo mejor, si hiciéramos esto conseguiríamos lo que el estudiante más desea: llamar la atención. En lugar de ello, un comentario en privado al finalizar la clase que le recuerde que está incumpliendo una norma básica del centro, con las consecuencias que

eso pueda tener, será siempre más efectivo.

Esta forma de actuar, y quizá sea esto lo más importante, contribuye a que en nuestra clase no surja eso que algunos autores [(6)] llaman el *ruido en el mensaje*, momentos caracterizados por la redundancia en la comunicación, esto es, mensajes repletos de palabras y que al final solo consiguen oscurecer la idea que deseamos transmitir. Es tanto lo que decimos en una clase que pudiera suceder que, si nos pasamos, no queden las informaciones claras. Esta profesora, por lo que señalaron sus compañeros, no cae en esas manifestaciones. Un profesor dijo de ella: *me gusta la importancia que da al "silencio" en el aula.*

No nos gustaría que las argumentaciones que estamos detallando en este punto fuesen interpretadas como que estamos en contra o no damos el valor que merece a la presencia de una normativa en el aula a la que hay que ajustarse. Y, en consecuencia, a lo importante que resulta que el profesorado no ignore y atienda de inmediato los comportamientos que cruzan líneas conflictivas de agresión verbal, física o faltas de respeto grave, situaciones en las que ya hablaríamos de *problemas de disciplina grave* o *violencia.* Esos comportamientos no pueden estar regidos nunca por nuestro silencio. Esos comportamientos, "sí vienen al caso" y sí precisan de nuestros comentarios. En capítulos posteriores veremos esta realidad a través del análisis realizado a otra profesora.

3. *CONSIGUE QUE LE PRESTEN ATENCIÓN*

Si volvemos a leer la sesión completa de esta clase, captamos que en este aula no se producen, por tanto, problemas graves de disciplina ni de convivencia. Es un aula bien gestionada. Como decía una profesora, *¡ojalá mis alumnos se portaran en clase como éstos! Veinte minutos de silencio y atendiendo en clase es algo desconocido para mí...* Otro docente llegaba a la conclusión de que *este grupo no es disruptivo y eso ayuda mucho.*

Pero para sorpresa de los profesores que pensaban así, este grupo no estaba calificado de este modo en el centro al que pertenecía. Un profesor de Inglés que impartía clase a este mismo grupo de chicos y chicas comentó un día: *en mis años de experiencia nunca he tenido un*

curso como éste, los problemas de disciplina son muy gordos. El análisis de diferentes sesiones de otros profesores con este grupo de alumnos hizo descubrir que ese comportamiento casi único de tranquilidad que parecía observarse en la clase de Música no tenía su continuación ni en Inglés ni en Matemáticas. Pero más adelante insistiremos y demostraremos esta realidad que estamos comentando.
Qué esta ocurriendo para que esta profesora consiga que le presten atención es la primera pregunta que nos hacemos. La primera tendencia es responsabilizar al contenido de la asignatura de Música. La música amansa las fieras, podría pensar alguno. No es lo mismo dar Música que explicar Sociales o Biología.
Pero en esta sesión no se está cantando desde el principio. Bien al contrario, la mayor parte del tiempo se ocupa explicándose la tipología de instrumentos de percusión que existe, tema poco atrayente para un adolescente, tal como podría ocurrir si explicáramos los tipos de descubrimientos que han existido o la clasificación de los alimentos. Solo puede ser visto como tema atrayente por parte de aquellos que posean una buena inteligencia musical, privilegio al alcance de pocos.
Por otro lado, no podemos afirmar que la motivación, participación y buen comportamiento del alumnado en las clases de Música sea una constante en los centros. El lector o lectora que está leyendo esto podría investigar sobre este tema y preguntar en su centro si esto es cierto. Se confirmaría con rapidez lo que estamos manteniendo.
Curiosamente, una docente que impartía Música, cuando analizaba esta clase, se mostró muy escéptica ante la dinámica establecida. En el momento en que se le pidió que pusiera una calificación, fue la única de un grupo de más de 30 compañeros que suspendió a esta manera de dar la clase. Al preguntarle el porqué, afirmó: *no creo que se pueda hacer la última parte de las "campanas de Vegueta" (cuando todos los alumnos están cantando con un instrumento). En mi clase sería un horror, tirarían los instrumentos, se armaría un follón tremendo...*
Dicho de otra forma, se mantenía incrédula ante estas prácticas porque ella no se veía capaz de hacer lo mismo con los niveles de atención que se observan en esta clase.
Exceptuando a esta docente, el resto de los profesores captó de

manera mayoritaria una serie de cuestiones positivas en esta clase. Conforme las citemos podemos adelantar que, junto con la manera de interaccionar con los estudiantes, son las variables que más directamente están contribuyendo a que en esta clase se consiga la tan anhelada atención y no existan los problemas de disciplina "tan gordos" como con otros docentes.

Se han mencionado, por un lado, afirmaciones que señalaban una singularidad muy específica de esta aula. Las hemos recogido en el cuadro 2. Tal como se observa, todas ellas giran en torno a la variedad de actividades y tareas que utiliza esta docente a la hora de enseñar. Estos análisis son muy acertados. Los profesores que lo han hecho han sabido captar muy bien la peculiaridad principal de esta clase: el dinamismo que se consigue ofreciendo un cambio de actividad y tarea.

- *Hay dinamismo, cambia de actividad: apuntes, vídeo, práctica.*
- *Introduce elementos prácticos y lúdicos.*
- *Diversifica los tiempos de la clase: audiciones, explicaciones, actividades con utilización de medios audiovisuales…*
- *Se asegura de que los alumnos copien y luego complementa lo que ha dictado con un recurso audiovisual como el vídeo.*
- *Tiene momentos diferenciados a los largo de la clase.*
- *Compagina explicaciones con imágenes, ejemplificación.*
- *Hace actividades variadas.*

Cuadro 2: Evidencias centradas en la variedad de actividades y tareas valoradas por el profesorado.

Insistimos en que no es solo la actividad, sino también la tarea, lo que cambia esta profesora. Un docente puede un día ofrecer a sus estudiantes varias actividades: copiar un texto y subrayar las palabras de una determinada terminación, completar frases en donde deben poner alguna de esas palabras y corregir colectivamente desde la pizarra lo realizado. Estas tres actividades solo suponen una tarea: estamos haciendo que los alumnos reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, esto es, estamos haciendo una *tarea de memoria*. Y todo ello lo mediatizamos a través de la lectura y escritura, por lo que los alumnos que no tengan bien adquiridos estos

aprendizajes se verán excluidos en el momento de hacerlas.

Las tareas las podemos clasificar [(7)] de acuerdo a los procesos cognitivos que en ellas predominan. Con este criterio habría *tareas de memoria* (la del ejemplo anterior), *tareas de procedimiento* (hay que aplicar lo aprendido), *tareas de comprensión* (se busca la comprensión de la información) y *tareas de opinión* (se pide al alumnado reacciones personales y preferencias sobre lo abordado).

En la sesión de clase que estamos analizando, la profesora está intercalando tareas de todo tipo a través de variadas actividades. Tareas de *memoria*, cuando les pide que recorten los instrumentos de percusión y los peguen en el plano de una orquesta. Tareas de *procedimiento* cuando le da los instrumentos estudiados y aplican una respuesta en función de la melodía que suena. Tareas de *comprensión* cuando explica y pone el vídeo. Tareas de *opinión* en la medida que va dejando intercalar las experiencias que los chicos y chicas quieren comentar sobre lo que se está explicando, como cuando se está hablando de los platillos y de manera espontánea una alumna dice *¡eso lo hacía yo con dos calderos!* y la profesora contesta *¡Claro que sí! ¡Ese es el más primitivo!*

Cuando abarcamos tantas tareas, el aprendizaje es más sólido. Se consigue un *nivel de redundancia* [(8)] que siempre es eficaz en la instrucción. Esa redundancia, ese "machacar", siempre que no sea excesivo porque podría producir aburrimiento, es un buen recurso para la enseñanza, sobre todo si se utiliza, como lo hace esta docente, integrando en una misma clase lo verbal y lo icónico, la palabra y el vídeo.

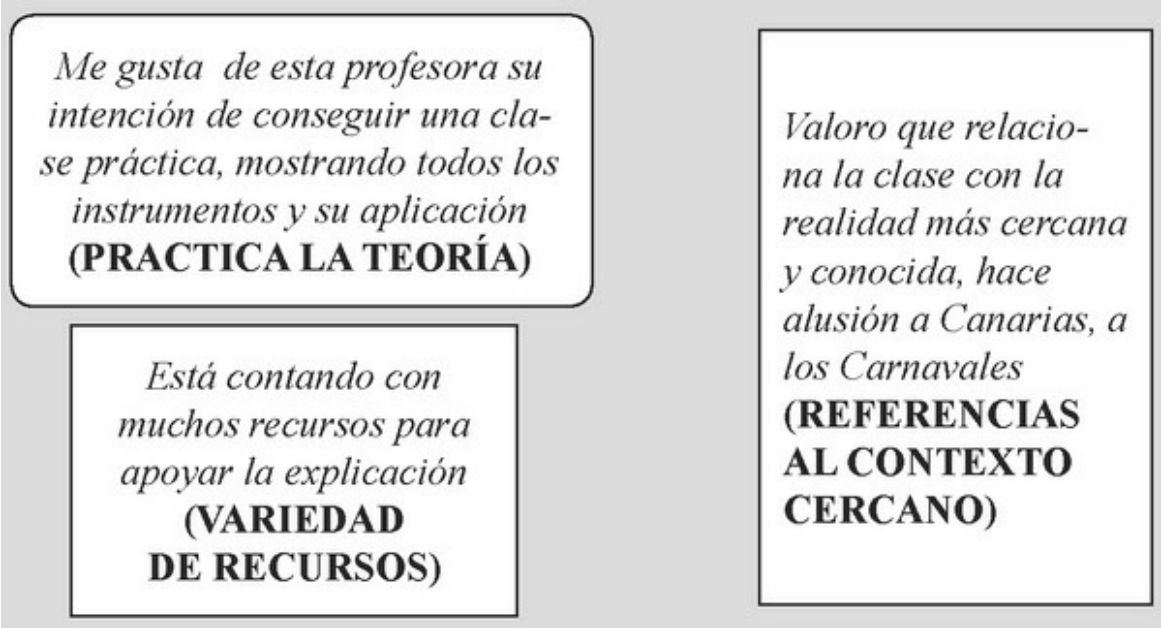
Con este proceder, y aquí señalamos otra de las cosas más importantes, la respuesta a la diversidad se está llevando a la práctica de la manera más correcta. Tantas tareas han conllevado que en esa clase se tenga que atender oralmente una exposición en la que se muestra lo que se explica; se vea y escuche un vídeo; se recorten y peguen unas láminas y se escuche y se toque una música. Hay acciones para todos. No se trata solo de leer y escribir. Un chico con síndrome de Down podría haber participado en esta dinámica de manera muy integradora. El aprendizaje está llegando por todas las

vías. Y no sobra ninguna de ellas, aun para el más listo de la clase. Unos se quedarán solo en la utilización o identificación de algunos instrumentos, otros añadirán a esto la comprensión y otros tantos habrán memorizado, aplicado, comprendido y opinado sobre los instrumentos de percusión. Esta profesora ha hecho una escuela para todos. Como dijo uno de los profesores, es que *tiene momentos diferenciados a lo largo de la clase.*

Ese despliegue de tareas y actividades ha generado tres rasgos más que son claves para mantener la atención en un aula. Están resumidos en las expresiones que hemos puesto en el cuadro 3. Fueron expresadas por los compañeros que analizaron esta sesión. Tal como ahí se muestra, ante esa diversidad de tareas es obvio que se practica adecuadamente la teoría que se imparte, que se adapta el contenido a las características del alumnado y que se utilizan varios recursos didácticos.

Practicar la teoría, aplicar lo que se aprende, es una tarea de procedimiento nuclear si deseamos que nuestro alumnado aprenda. En esta área, Música, la materializamos produciendo y acompañando una melodía. En otras áreas esto vendrá dado por la resolución de problemas, la localización de una información, la lectura de textos... Pero lo que queremos resaltar es que una aplicación práctica es más efectiva si conseguimos que esté conectada con la realidad de los chicos y chicas, convirtiéndose así en una tarea atrayente. En la clase que estamos analizando esto se consigue recurriendo a una canción del folklore canario que protagonizan Los Sabandeños, uno de los grupos regionales canarios más conocido. Recordemos que estas clases fueron registradas en la isla de Gran Canaria.

Si el profesor fuese, por ejemplo, de Matemáticas y hubiese explicado las unidades de superficie, la aplicación práctica a través de un problema en lugar de hacerse a partir de un frió y desconectado enunciado que solicita que se halle el área de un terreno, podría hacerse más atractiva basando el problema en calcular el área que tendría el estadio donde se celebró el último concierto musical o cualquier otra superficie que ellos mismo indicaran.



Cuadro 3: Aspectos valorados en la dinámica establecida de esta clase.

Narraba un profesor en una novela de carácter biográfico profesional en la que relataba sus experiencias educativas **(9)** cómo tuvieron un éxito increíble sus prácticas de redacción en clase. Él venía observando que la mayoría de sus alumnos le falsificaban las notas de disculpa que le entregaban y que, en lugar de ser escritas por los padres, eran elaboradas por ellos mismo poniendo, evidentemente, lo que querían. Según explica este docente, no se daban cuenta de que las notas de disculpa auténticas de los padres solían ser sosas y las de ellos estaban plagadas de imaginación y excusas encadenadas. Los padres solían decir cosas como éstas: "*mi hijo ha llegado tarde porque no ha sonado el despertador*". Mientras que ellos explicaban argumentos inverosímiles como estos: *"mi hermana pequeña se hizo pis encima del relato esta mañana cuando estaba en el baño"*; o esta otra: *"el retrete estaba atascado y tuvimos que ir al bar (...) al final de la calle, donde trabaja mi primo, para usar su retrete, pero éste también estaba atascado de la noche anterior y ya se imaginará usted lo difícil que ha sido para mi hijo prepararse para ir al instituto; espero que lo disculpe esta vez, y no volverá a suceder. El hombre del bar estuvo muy amable ya que conoce a su hermano de usted".*

Ante esta realidad, según nos cuenta este profesor, un día juntó "las mejores" excusas que tenía en un documento, las llevó a clase y, ante

la lógica sorpresa del alumnado, las convirtió en objeto de estudio. Se leyeron, se analizaron en sus formas y, cómo no, el profesor les pidió que redactaran nuevas disculpas para que cuando las volvieran a hacer estuviesen correctamente estructuradas desde el punto de vista lingüístico. O para que cuando fuesen padres, supiesen hacerlo. La reacción de los alumnos y alumnas nos la podemos imaginar. Al principio sonreían tímidamente, entendían y se hacían hasta cómplices del profesor. Y cuando ya se disponían a escribir, el autor nos explica así cómo lo hicieron:

> *No se miraron unos a otros. No mordisquearon los bolígrafos. No remolonea-ron. Estaban deseosos, ansiosos de inventar disculpas para sus hijos e hijas de quince años (...) Crearon una rapsodia de disculpas que iban desde una epidemia familiar de diarrea hasta un choque de un camión de cuatro ejes contra la casa, pasando por una intoxicación alimenticia aguda achacada al comedor del instituto.*
> *- Más, más -dijeron-. ¿Podemos hacer más?*
> *Me quedé atónito. ¿Cómo dirijo este entusiasmo? (...) Fui a la pizarra (...) y les dije (...): lo que quiero que escribáis es "una nota de disculpa de Adán a Dios" o "una nota de disculpa de Eva a Dios".*
> *Agacharon las cabezas. Los bolígrafos corrían por el papel. Eso lo sabían hacer con una sola mano (...) Sonó el timbre, y por primera vez en mis tres años y medio de enseñanza vi a unos estudiantes de instituto tan absortos que tuvieron que venir a sacarlos del aula sus amigos (...) Al día siguiente, les pedí que pensaran en algún personaje del mundo actual o la historia al que pudiera hacer falta una buena nota de disculpa (...) Había descubierto que en la historia humana había material suficiente para redactar millones de notas de disculpa* **(10)** .

Esta forma tan curiosa y creativa de darle el enfoque comunicativo a una clase de Lengua ilustra muy bien lo que estamos apoyando. La práctica de un conocimiento es más efectiva y motivadora cuando la aplicamos a situaciones cercanas de los estudiantes.

Nuestra profesora actúa con esta orientación, pero si observamos, tal como se lee en la descripción de la sesión completa (ver anexo I), esa cercanía la alcanza también poniendo ejemplos extraídos de sus experiencias: *es muy de Brasil este instrumento. Sale mucho en Carnavales... y esos son para los efectos especiales de la TV...* Los ejemplos que intercalamos en una exposición teórica de una clase son, por tanto, otro buen pretexto para trabajar acercándonos a los intereses del alumnado.

En algunos estudios centrados en cómo tener éxito en la enseñanza **(11)** nos cuentan alguna experiencia concreta para actuar con esta orientación. Desde esta fuente se apunta cómo explicar en una clase de Biología lo que es una *mutación genética* poniendo como ejemplo una lata de refresco *light*:

> *Lleve una lata de refrescos light a la clase, permita que sus alumnos identifiquen la leyenda impresa: "fenilcetonúricos: contiene fenilalanina", y comience su clase diciendo que este producto no puede ser consumido por fenilcetonúricos (personas que padecen fenilcetonuria) ¿Qué es la fenilcetonuria? Es una enfermedad genética que impide a estas personas metabolizar la fenilalanina; de ahí pase al contenido teórico y explique que esas personas sufrieron una mutación (cambio) en su información genética y por tal motivo tienen ese defecto. Es muy seguro que durante el examen el alumno recordará el concepto al recordar el refresco ligth; después de todo, vemos anuncios de refrescos cada cinco minutos en la televisión; eso servirá de refuerzo para su clase.*

Volviendo al cuadro 3, vemos también que los profesores apreciaron positivamente la cantidad de recursos que utilizaba esta docente. *Trabaja con objetos reales en el aula*, apuntaba una profesora. Si presenciáramos las clases de los compañeros de nuestro centro, nos veríamos sorprendidos por la poca variedad de recursos que suele utilizar la mayoría de ellos. Casi todos basan su enseñanza en el libro de texto y la libreta del alumnado, realidad que hemos demostrado en trabajos anteriores **(12)** .

Al profesorado que está leyendo estas líneas le aconsejaríamos que reflexionara sobre cuáles han sido los recursos que ha utilizado en sus tres últimas sesiones de clase. La homogeneidad de estos,no es precisamente un buen indicador de su enseñanza. La variedad de tareas y actividades o el partir desde las experiencias y el contexto cercano de los estudiantes no es viable bajo la escasez de recursos y con el libro de texto como material casi único. Cuando el escenario didáctico surge con estas singularidades, la clase se convierte en un acto excluyente y no es viable educar con las diferencias, ya que la lectura y comprensión adecuada de un texto, todos sabemos, no está al alcance de algunos alumnos de nuestra clase. Latas de refrescos, CDs, instrumentos musicales, láminas, fotos, vídeos... cualquier cosa nos puede ser útil para evitar esas situaciones. Bajo estas fórmulas el aprendizaje llega por vías diferentes, por lo que leer un libro no se convierte en la condición única para aprender.

A partir de los argumentos que hemos ido formulando en este punto, podemos concluir en la idea de que si esta docente *consigue que le presten atención* no es tanto por las normas disciplinarias que va aplicando a cada situación. Tampoco porque haya tenido suerte y esté dando clase a un grupo clase tranquilo y trabajador. Esta profesora disipa posibles problemas de disciplina, fundamentalmente, por las características que tiene su enseñanza. Quizá, sin ser consciente de ello, esté aplicando esta frase en su aula: *la excesiva teoría aburre, la práctica sola cansa, el ejemplo atrae, el diálogo anima* **(13)** . En esta clase se da un poco de teoría, otro de práctica, muchos ejemplos y constante interacción con el alumnado. Y para actuar así se utiliza una amplia gama de recursos didácticos.

Su metodología está creando un marco protector capaz de aplazar la necesidad de aplicar una normativa y de intervenir a través de equipos de mediación, líneas de actuación muy importantes que, en otras circunstancias, no tenemos más remedio que poner en marcha. Sin embargo, desde esta clase se percibe con claridad que la gestión del aula puede emerger desde la propia enseñanza, no es algo independiente.

4. *CÓMO ES POSIBLE QUE ATIENDAN: LAS RAZONES DE*

UNA CONEXIÓN

Es posible que algunos profesores piensen que, aunque ellos así lo planificaran, la realización del estilo de actividades que estamos proponiendo no se podría desarrollar con el grupo de alumnos que ellos tienen. Recordemos, de nuevo, que eso lo expresó una profesora de Música al leer la sesión que estamos aquí comentando: *no creo que se pueda hacer la última parte de las "campanas de Vegueta" (cuando todos los alumnos están cantando con un instrumento). En mi clase sería un horror, tirarían los instrumentos, se armaría un follón tremendo...*

Como ya advertíamos en el primer capítulo, un aula es un auténtico ecosistema, un escenario en el que existen muchos elementos que están ampliamente interrelacionados, íntimamente unidos entre sí, tal como ocurre en la naturaleza. Tenemos por un lado unos objetivos y contenidos que desarrollar, un aula en la que se disponen físicamente una serie de muebles y recursos, un horario que cumplir, un número determinado de profesores. Frente a esto, localizamos un alumnado que trae consigo cientos de experiencias familiares y sociales que le hacen ser de una manera determinada. Algo similar ocurre con el profesorado. Llegamos al aula con una formación mayor o menor, adecuada o insuficiente y también, cómo no, con un bagaje de experiencias amplio. Todos estos elementos, al tocar el timbre, como si de un pistoletazo de salida se tratara, comienzan a interactuar entre sí, se comunican. Esta comunicación se va produciendo en función de esos factores que previamente ya existen.

En este escenario, cualquier modificación o innovación va a tener una repercusión amplia, va a afectar a todas esas variables que estamos señalando. Algo así como en un efecto dominó. Esta realidad lleva a afirmar a algunos autores que *el aula es un sistema en donde, como resultado de las interrelaciones que se establecen entre sus componentes, los cambios que ocurren en un aspecto tienen consecuencias para los demás elementos del sistema* **(14)** .

Al observar a los protagonistas de un aula -profesorado y estudiantes- se percibe con claridad que actúan bajo el principio que establece que es el medio el que regula el comportamiento. Esta premisa es de vital

importancia cuando trabajamos con grupos humanos. Es un aserto ampliamente demostrado en muchos ámbitos de estudio. Desde las llamadas teorías del *enfoque sistémico* [(15)] , enfoque que ha generado un cambio copernicano en las ciencias de la conducta humana, se tiene claro que el comportamiento del individuo es el resultado de la interacción de éste con el contexto en que se producen los comportamientos.

Si lo aplicamos a una clase, en función de lo que vaya sucediendo en el aula, hechos todos ellos interrelacionados como si de un ecosistema se tratara, se va configurando un ambiente en el que los profesores y los alumnos van adoptando una serie de comportamientos determinados que no serían coincidentes si estuvieran en otro medio. A esa profesora escéptica que también impartía Música y que dudaba de si en su clase podría hacer lo mismo que había observado en esta sesión, hay que advertirle que con bastantes probabilidades, modificando el tipo de actividades que suele poner en práctica, sus estudiantes van a comportarse de otro modo. Eso conllevaría igualmente que se tuviera que modificar la interacción mantenida con ese alumnado. Y todo ello porque el contexto se ha dispuesto de manera diferente.

Los profesores debemos ser conscientes de que tenemos la capacidad de crear contextos determinados en nuestras clases y, en consecuencia, regular los comportamientos de nuestro alumnado con lo que la gestión de la clase será mucho mejor. Si lo hacemos así, tendremos mayor éxito que si utilizamos fórmulas tendentes a modificar individualmente a cada estudiante o que si acentuamos el comportamiento autoritario personal sobre los alumnos como medio de mantener el orden. Así también se genera un contexto determinado. Pero no es el más apropiado para el aprendizaje, ya que se está partiendo de la base de que la gestión del aula es un proceso independiente de la enseñanza, idea que explicábamos en el primer capítulo.

Uno de los elementos que más modificaciones en cadena genera en un aula es la actividad o tarea que seleccionemos. Según lo que los estudiantes estén haciendo de cara al aprendizaje podríamos controlar la interacción entre ellos, la mantenida entre el profesorado y los

estudiantes y la disponibilidad y actitudes que aparezcan. Como afirma un autor, *la tarea o actividad, al ser un elemento definidor de un contexto que controla la conducta, define de forma particular el comportamiento de los alumnos implicados, las interacciones sociales y la de los alumnos con el propio profesor* [(16)] .

Con el deseo de demostrar esta argumentación, desde hace tiempo se han realizado estudios que tienden a confirmar esta línea de pensamiento. En las conclusiones que establecen se subraya que detrás de cada forma de realizar el trabajo escolar existe un orden implícito. Concretamente, podemos referir los que nos indican la relación existente entre la implicación de los alumnos y la actividad realizada [(17)] . Desde ellos se sostiene, por ejemplo, que la implicación de los alumnos es siempre mayor cuando se trabaja en pequeño grupo guiados por el profesor que cuando se hace un trabajo individual, esto es, cuando cada alumno tiene que resolver las actividades que le entrega el profesor de manera aislada y en silencio. En esta situación, incluso, aparecen mayores distracciones y comportamientos de mala conducta que cuando están todos participando colectivamente en la actividad.

Si incorporamos la variable secuencia temporal en la implicación, también se refiere que el trabajo individual comienza en silencio pero pronto aparecen distracciones y comentarios entre alumnos y que la implicación, como ha podido comprobar con facilidad cualquier profesor, disminuye después de un recreo o una sesión de ejercicio físico, sobre todo si deben ponerse a realizar un trabajo individual.

En las páginas de este capítulo también estamos aportando evidencias prácticas a estos planteamientos. Hemos visto cómo un grupo que no está clasificado precisamente por su buen comportamiento por parte del resto del profesorado consigue con esta docente convivir sin demasiados conflictos. El contexto motivador y dinámico creado por el cambio permanente de actividades que desarrolla la profesora, las pocas veces que el alumnado está sometido a un trabajo individual y aislado, junto con su especial manera de interrelacionar con los estudiantes está componiendo unas relaciones más avenidas y una convivencia más fácil, un ambiente, en definitiva, mucho mejor que

facilita que la gestión de la clase tenga un resultado más eficaz.

5. *EN ALGUNAS COSAS PUEDE MEJORAR*

Llegados a este punto, podemos observar que, desde los análisis que hemos mostrado, no se han esbozado críticas negativas al desarrollo de esta clase. Sin embargo, sí las hubo. Algunos compañeros llegaron a afirmar que *en general, veo todo bien, no hay nada negativo*. Otros comentaron que los aspectos negativos que puedan observarse en esta aula *no son relevantes*. Y una profesora dejó por escrito la siguiente afirmación: *todo es mejorable, pero creo que esta clase está bastante bien llevada dado el tipo de alumnado que generalmente hay en las aulas.*

A pesar de estas afirmaciones, nosotros mantenemos que cualquier actuación, cuando la sometemos a un proceso de reflexión, necesariamente aísla aspectos que son susceptibles de mejora. De hecho, frente a ese sector que percibía todo correcto, algunos compañeros apuntaron reflexiones en esa línea. Eso sí, no fueron demasiadas. En las siguientes páginas señalaremos las más detalladas.

5.1. *Quizá la parte del dictado*

Una coincidencia repetida fue la de sugerir que el dictado que realiza al principio para ir indicando y explicando los instrumentos de percusión podía haberse sustituido, aunque algunos docentes llegaron a sugerir que, en realidad, no haría falta suprimir el dictado sino que sería mejor invertir el orden con la actividad del vídeo. Concretamente se planteó: *se pierde motivación en el comienzo de la clase dictando, cambiaría el turno del vídeo y el dictado.* Esta posibilidad no es, en principio, improcedente. Es cierto que la visualización de un vídeo tiene un carácter más motivador y suele identificarse con más facilidad como actividad inicial a partir de las que se derivarán las restantes. La propuesta podría quedar ahí y bajo la reflexión que toda sesión de clase precisa; que los profesores que lean esto y lleven a la práctica algo similar desde sus contenidos decidan por sí mismos si alterarían o no el orden de aparición de estas dos actividades.

Desde otros puntos de vista, un grupo de profesores apuntó, por el contrario, que el dictado debería evitarse e hicieron sugerencias como

éstas:

**Debería evitar perder tiempo dictando, creo que es preferible que los alumnos tengan los apuntes y leerlos con ellos.*

**Puestos a decir cosas que debe mejorar, quizá la parte del dictado.*

**Creemos que los apuntes se podrían haber dado en una fotocopia. De esta manera se ahorraría tiempo y se podría dedicar más tiempo a la explicación.*

Es cierto que la realización de un dictado es una actividad pasiva. Bajo una aparente atención, todos somos capaces de seguir lo que dicta un profesor y estar pensando en lo que haremos el fin de semana. Con esta sospecha se expresó una profesora: *parece que en la parte inicial, durante la que estaba dictando, los alumnos estaban aburridos y poco motivados.* En otro escrito se dijo: *los alumnos parece que están algo tensos en el dictado.*

A partir de lo que expresan los compañeros, entregar una fotocopia parece ser la alternativa más votada. Esa es la opción mayoritaria que se le sugiere a esta profesora de Música. Es evidente que esta disyuntiva habría que tenerla en cuenta y que podría ser ensayada en clase. Pero lejos de infravalorar esta opción metodológica, sería adecuado reflexionar sobre algunas cuestiones.

Si cada vez que tengamos que transmitir información en clase damos previamente la información por escrito, nuestros alumnos van a practicar muy poco la *toma de apuntes*. Todos sabemos que es imprescindible ir mejorando esta técnica básica de estudio conforme se avanza en estudios superiores. Aunque también es verdad que dictar la información sin más, mientras los alumnos anotan poco a poco lo oído, no es la esencia de tomar apuntes.

Una salida intermedia a esta situación podría residir en combinar varias opciones. Podríamos entregar parte de la información que se va a explicar ya fotocopiada y otra parte quedaría pendiente de ser anotada conforme el profesor va explicando. Con la misma intencionalidad, otro día podríamos recurrir a entregar la información previamente escrita y al siguiente,la transmitiríamos, eso sí, sin hacer un monótono dictado.

Precisamente sobre la realización de un "monótono dictado" tendríamos que señalar algo a favor de la profesora de Música que estamos analizando. Para empezar, un dictado se hace monótono si se prolonga en el tiempo. En esta sesión, si en 50 minutos se ha hecho un dictado, se ha visto un vídeo, se han explicado las tareas que hay que hacer en casa y se ha participado activamente en la instrumentalización de una melodía, hay evidencias suficientes para pensar que el dictado fue breve.

Por otro lado, un dictado también puede convertirse en monótono si se mantiene bajo el estímulo constante y único de la voz del docente que de manera continua va soltando la información sin más pausa que la de un punto o una coma. Pero este no fue el caso de la docente que analizamos. Recordemos estos fragmentos de su clase:

> *La profesora interrumpe lo que dicta varias veces para aclarar y ejemplificar. También, conforme dicta el concepto y nombre de los diferentes instrumentos de percusión, acude a los que tiene en el armario y los señala. Los alumnos están todos atentos y en silencio.*
>
> *La profesora continúa nombrando, los alumnos escribiendo y ella explicando con referencias cercanas cómo es cada instrumento.*

Como vemos, el dictado está siendo enriquecido y completado en todo momento por ejemplos cercanos y visualización de materiales directos. Podemos concluir, por tanto, que en esta clase se acude a la realización de un dictado y que esta estrategia podría ser sustituida por otras. Sin embargo, debe quedar claro que, aunque se recurre a esta tradicional tarea, lo que se realiza en esta clase no es precisamente un "dictado monótono", bien al contrario, estamos ante un dictado que no debemos olvidar si alguna vez nos entregamos a su práctica en nuestras clases. Ojalá fueran así todos los dictados que se hicieran.

5.2. *Nuevas estrategias*

La fotocopia, aunque más apuntada por la mayoría, no fue la única disyuntiva que se propuso desde los profesores para sustituir al dictado. Hubo dos docentes que apuntaron nuevas estrategias. Las

tenemos planteadas en la figura 1.

Figura 1: Estrategias alternativas a la realización del dictado propuestas por dos docentes.

Si nos centramos en la primera de ellas, se observa que se está poniendo el énfasis en dos aspectos claves. Por un lado, la posibilidad de que se apliquen estrategias basadas en el descubrimiento. Esto es, que sean los chicos y chicas los que, una vez que se les proporciona el material adecuado, indaguen, observen y descubran por sí mismos la información que deseamos que aprendan, en este caso los tipos de instrumentos de percusión. No cabe duda de que bajo estas estrategias, los índices de motivación aumentan.

No obstante, cuando utilizamos estas fórmulas en el aula debemos tener en cuenta que solo "actuar" o buscar la información no es sinónimo de aprender. Una persona aprende no porque haya tenido una experiencia, sino porque ha reflexionado sobre ella. Por tanto, a la actividad tal como la propone ese profesor tendríamos que añadir la necesidad de que nosotros comprobáramos que han comprendido la información localizada, para lo que haría falta, entre otras cuestiones, que supieran poner ejemplos y que aplicaran de manera práctica lo aprendido. O lo que es lo mismo, la secuencia de actividades que desarrolló nuestra profesora a partir del dictado (vídeo, lámina y acompañamiento musical práctico) sería necesaria también en el caso de utilizar esa actividad de descubrimiento. Esa secuencia posterior de actividades proporcionaría la necesaria reflexión y, en consecuencia, la comprensión total del tema.

Por otro lado, el profesor que hizo esta oferta está sugiriendo que se formen grupos y que, desde la dinámica establecida en estos, se desarrolle ese descubrimiento que hemos comentado. Es verdad que

la posibilidad del trabajo en grupo es una dimensión que no ha estado presente en la sesión que analizamos. Nuestra profesora de Música ha establecido una dinámica buena, pero el trabajo cooperativo solo lo aborda desde la perspectiva de la interpretación musical. El acompañamiento que hacen los estudiantes con los instrumentos de percusión se realiza de manera cooperativa porque así es la expresión musical desde un grupo. La producción musical precisa y requiere de un trabajo participativo y conjunto. Pero no hubiese estado de más que también se practicase alguna actividad bajo esta fórmula organizativa de cara a la producción académica.

Las ventajas de trabajar en grupo en el aula son considerables. Hay un autor que las explica así: *¿Qué produce un mayor progreso individual? ¿Un ejercicio realizado en solitario, en una situación de relativo aislamiento con respecto a los demás, o bien un trabajo que debe coordinarse con el de los demás? Llegar a acuerdos sobre algo, contrastar lo realizado con otras personas, contrastar los propios propósitos con los de los demás, observar otros modelos de pensar, hacer y resolver son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en ellos* **(18)** .

El trabajo colaborativo es también una excelente fórmula para responder a la diversidad en el aula. Hay tareas que difícilmente podrán ser abordadas por determinados alumnos si se sumergen en el trabajo solitario. Solo interactuando con los compañeros, oyendo lo que comentan e incluso recibiendo nuevas explicaciones desde su grupo de iguales, podrían ejecutar muchas de las actividades que propone un profesor.

Esta alternativa de actividad que estamos comentando, ese ponerse a buscar información a partir de un material documental previamente seleccionado, no está al alcance de todos los alumnos. Aquellos que tengan problemas de atención, bajos niveles de comprensión lectora o escasez de vocabulario, difícilmente van a leer una información con el propósito de entresacar y descubrir los tipos de instrumentos de percusión existentes. Precisan el apoyo de sus iguales. En consecuencia, solo sería viable su desarrollo en el aula recurriendo al

trabajo en grupos que, evidentemente, estuvieran construidos bajo un criterio de heterogeneidad en el rendimiento.
Pero de la misma forma que avisábamos que una estrategia por descubrimiento precisa completarse con la reflexión, el desarrollo de un trabajo grupal hay que hacerlo bien. Lo que hemos observado en las aulas que lo aplicaban demuestra que es una técnica organizativa que todavía posee bastantes espacios desolados en su aplicación. Desde estas páginas aconsejaríamos a los profesores que expresaran de manera clara a la Administración las necesidades de formación tan amplias que existen en estos temas. Desde algunos estudios se advierte que en las clases se están poniendo en práctica "dramáticas diferencias" **(19)** con respecto a cómo se debe aplicar este tipo de actividades.
Volvamos ahora a la figura 1 y centrémonos en la segunda propuesta que nos hacen para esta clase. Vemos que se trata de presentar al alumnado una audición con la advertencia de que adivinen y nombren el instrumento musical que está sonando. Desde esta actividad, vamos a precisar un material auditivo en formato CD, previamente seleccionado, en el que se oigan los tipos de instrumentos de percusión que queremos que se aprendan. Aunque también se podría organizar algo más casero e ir haciendo sonar cada uno de los que tengamos en clase, escondiendo el instrumento y pidiéndoles a nuestros estudiantes la misma tarea de nombrarlos teniendo como pista el sonido que emiten.
Con cualquiera de las dos fórmulas no cabe duda de que despertaríamos el interés en los chicos y que las expectativas ante lo que estamos haciendo serían amplías. Podríamos incluso abrir la actividad y que fueran ellos mismos, por turnos bien respetados, los que fueran saliendo e hicieran sonar el instrumento.
Mientras se desarrollase esta actividad, el docente tendría la oportunidad de averiguar los conocimientos previos del alumnado en torno a este tema, cosa que siempre es ventajosa para la enseñanza. No obstante, posiblemente en esta cuestión y dada la especificidad y variedad de todos los instrumentos existentes, la cantidad de errores expresados podría ser amplia. Y la falta de éxito en el acierto o el

éxito demasiado centrado en unos pocos compañeros que tuviesen una preparación musical más amplia podría generar una disminución en el interés por esta actividad. Esto, con facilidad, haría aumentar los episodios de disrupción en el aula. Y no olvidemos que esta actividad exige silencio para poder desarrollarse.

Los argumentos que se están planteando no implican que estemos desaconsejando esta propuesta. Sobre lo que sí debería reflexionar el profesorado con respecto a ella es que quizá sea una actividad adecuada para una sesión posterior, más como actividad de síntesis o incluso de evaluación que como actividad inicial sustitutiva del dictado. Al día siguiente, una vez que hayamos desarrollado la clase con un patrón instructivo similar al que hemos observado en esta profesora de Música, podría proponerse esta actividad. El éxito en su realización sería amplio. Participarían y acertarían en la respuesta muchos alumnos. La motivación, entonces, aumentaría y se extendería. Y el docente comprobaría si el tema a enseñar se había comprendido adecuadamente.

5.3. *La sesión ha sido buena, pero necesita más organización*

Algunas de las voces que analizaron esta sesión pusieron su punto crítico en determinadas cuestiones organizativas. Sin dejar de valorar la dinámica general que se había mantenido,se explicaba que *la sesión ha sido buena, pero necesita más organización.* Sintetizando lo expresado, los objetos de comentario giraron en torno a lo que hemos expuesto en la figura 2

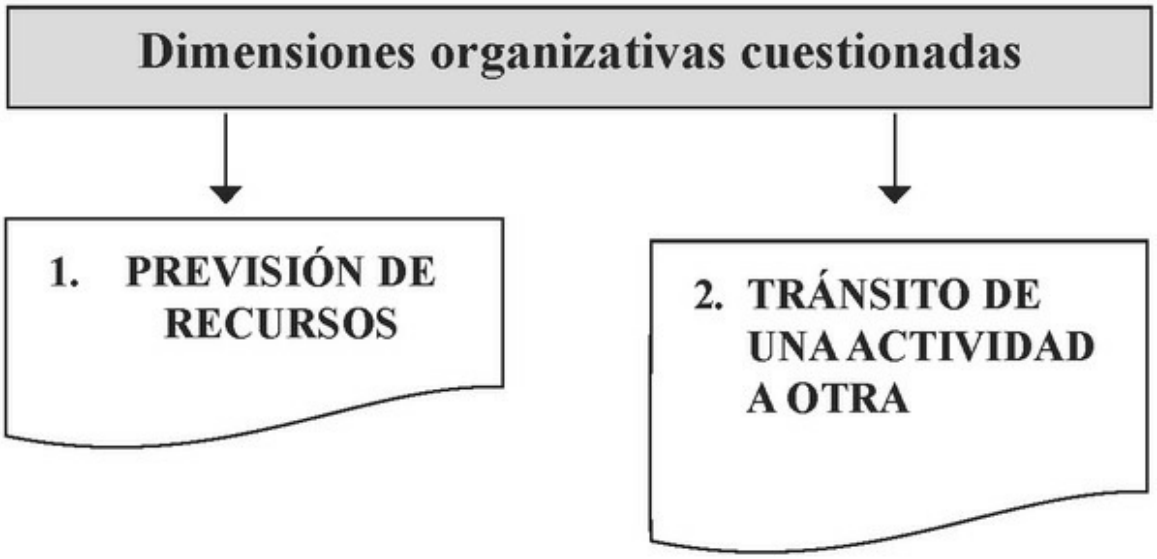


Figura 2.

Tal como vemos, una de las tendencias organizativas se centra en la previsión de recursos. Recogimos frases como ésta: *debería tener en la clase las láminas de las fotocopias.* Otros profesores comentaron también: *me parece negativo que la profesora salga en mitad de la clase dejando a los alumnos solos para traer unas fotocopias.* Con el mismo enfoque se dijo: *no veo bien la salida de la profesora del aula*.

Tener que salir del aula porque se nos ha olvidado un material le puede suceder a cualquiera, pero es cierto que cuando esto ocurre estamos evidenciando que en nuestra planificación ha habido algún olvido considerable. Planificar por anticipado nuestra clase, diseñar nuestras unidades didácticas, no consiste solo en expresarlas por escrito y plasmarlas en una hoja de papel. Hemos de anticipar el tipo de recursos que vamos a precisar y, sin lugar a dudas, prever su acceso y tenencia en el momento de arrancar con la clase. Por otro lado, dejar el aula sin más presencia que la de los propios estudiantes puede jugarnos una mala experiencia de la que tendríamos que responsabilizarnos ante cualquier padre, madre, dirección o, en casos extremos que el azar puede perfectamente generar, ante un tribunal de justicia.

La impresión negativa, desde los análisis de esta sesión, también se extendió a la utilización que hace del vídeo esta profesora de Música. Si recordamos el momento en que se dirige a él para ponerlo, vemos que se explica: *la profesora va hacia el vídeo y lo acciona. Está*

preparando la cinta. Esta observación dio pie a que, con un prisma un tanto perfeccionista, pero no por ello menos real, un docente dijera: *debería tener mejor preparado el vídeo.*

De una forma o de otra, es obvio que en esta clase se percibe, en ocasiones, poca previsión en el uso de determinados recursos didácticos, hecho que desde cualquier manual básico de Didáctica General se establece entre los primeros principios de un profesor al preparar su clase.

Sin embargo, a pesar del planteamiento crítico que estamos estableciendo, consideramos que estamos ante una clase planificada por anticipado. Esta impresión fue igualmente coincidente desde el análisis que expresó algún compañero. De manera concreta se dijo: *se nota que está preparada esta sesión de clase.*

Integrar esta aparente contradicción -buena planificación acompañada de mala previsión de recursos- requiere detenerse, por un lado, en el hecho de que difícilmente se improvisa la cantidad de tareas que esta docente realiza en una sesión sin antes haberse sentado a pensar y anotar lo que deseaba hacer en esta clase. Ahora bien, por otra parte, esta tarea planificadora propia del buen hacer de cualquier docente, admite y lleva implícito que puedan quedar espacios dispuestos para la improvisación y que algunos segmentos de las actividades que se realizan en un aula surjan de manera imprevista.

Esta tendencia, lejos de ser criticable, es apoyada y recomendada desde bastantes estudios. Recordemos que el ambiente de un aula es imprevisible, suceden muchas cosas en este espacio, y todo profesor está obligado a hacerse permeable a ello. Un autor justificaba en estos términos esta idea:

> *Es fundamental darse cuenta de que la planificación no acaba cuando se inicia la lección. De hecho, suele suceder que las decisiones más importantes se toman conforme evoluciona la lección, mediante lo que he caracterizado como un proceso de improvisación que sería en cierto modo similar al de los músicos de jazz* **(20)** .

Cualquier profesor o profesora, al leer esto, con bastante seguridad se

identificará con estas afirmaciones. Desde la experiencia de quien subscribe estas páginas he de reconocer que, después de casi 30 años dando clase, mis mejores momentos -percibidos así también por mis alumnos- han sido aquellos en que construí determinadas actividades sobre la marcha, fruto de lo que la imprevisión del ambiente de un aula, las interacciones no previstas, los acontecimientos no esperados o las caras de asombro y duda de mis alumnos fueron capaces de generar. Son las llamadas *estrategias de improvisación* [(21)] . Pero claro, estas formas de actuar se suelen localizar más en los profesores más expertos. Es verdad que cuando yo era novel profesionalmente estas estrategias no abundaban en mi repertorio. Parece ser que los profesores expertos tienen un esquema que se denomina *razonamiento pedagógico*, lleno de interconexiones de fácil acceso. De este modo, en los momentos en que deben replanificar su discurso en clase (para responder a una pregunta, para recuperar la atención de los estudiantes, para aprovechar un elemento del contexto que pueda estimular su interés, etc.) localizan en su almacén mental de recursos las estrategias que les pueden resultar más útiles. Los docentes con menos experiencia, en cambio, poseen un esquema poco elaborado, de modo que les resulta más difícil improvisar de una manera eficaz, porque pueden perder la dirección de la explicación.

Ahora bien, esto no justifica que estas prácticas improvisadas deban definir el actuar cotidiano de cualquier docente. Emergen solo de vez en cuando. Y cuando surgen, si precisamos un material determinado, es inevitable que tendremos que perder algún tiempo en tareas preparativas, situación que posiblemente le sucediera a esta profesora de Música. Por esta razón, de estas reflexiones que estamos haciendo, puede salir una conclusión: los materiales que normalmente sean susceptibles de ser utilizados desde nuestras clases deberían estar en el aula, siempre a mano. Nunca sabremos adelantar de manera absoluta en qué momento exacto los vamos a necesitar. Ausentarse para ir a buscarlos no es una práctica recomendable.

Volviendo a lo mostrado en la figura 2, vemos que las cuestiones organizativas advertidas a esta docente llegaron también a la dimensión temporal de sus clases, más en concreto al tránsito de un

segmento a otro de sus actividades. Alguien apuntó esta observación: *considero que el paso de una actividad a otra ha sido muy rápido.* Similar juicio hizo otra compañera: *es que pasa demasiado rápido de unas cuestiones a otras*

En la dinámica de un aula existen rutinas que deben aparecer de manera constante. La mayoría de ellas se sitúan precisamente en los comienzos y finales de las actividades que vamos haciendo. A éstas podríamos llamarles *organizadores estructurales.* Es éste el término utilizado en algunos estudios. En qué consiste, se explica de esta forma:

> *Si usted recuerda haber asistido a alguna conferencia donde el ponente simplemente se ha puesto a hablar, recordará también lo difícil que ha sido seguirle (...) Otro tanto sucede en la enseñanza. Si aclaramos de antemano de qué se va a tratar, qué partes va a tener la información o la tarea a realizar, cómo se relacionan entre sí esas partes, etc., estaremos ofreciendo a los alumnos organizadores estructurales para que puedan más fácilmente ordenar mental y operativamente el trabajo y, si eso lo hacemos de manera permanente, les estaremos acostumbrando a pensar y actuar de forma sistematizada, a utilizar esquemas mentales que doten de estructura y sentido integral a lo que hacen* **(22)** .

Esta dimensión es la que no hemos observado en nuestra profesora de Música. La única referencia tímidamente visible aparece al inicio de la sesión. Sin muchos detalles, la docente muestra lo que se va a hacer, expresando: *preparados: hoy vamos a tomar apuntes, que estamos en la recta final*. La pobreza y escasez de este tipo de alusiones es lo que nos da la impresión de que las actividades transcurren de manera rápida. En esta sesión que estamos analizando no percibimos esos *organizadores estructurales*, las tareas se van sucediendo unas y otras casi por sorpresa. Cuatro compañeros expresaron esta singularidad en estos términos:

- Debería, al inicio de la clase, explicar qué van a hacer.
- Podría mejorar aclarando en principio qué vamos a hacer en el aula.
- Parece que comienza la clase sin explicación previa.

- Veo que no le comenta al alumnado previamente en qué va a consistir la clase.

Pensar que estamos ante una metodología con muchas variaciones de estímulo es lo que podría justificar y hasta cierto punto "salvar" el actuar de esta profesora. En esta clase, antes de que nos perdamos y no sepamos por dónde vamos, ya nos han sumergido y enganchado en una tarea distinta y atrayente. Por el contrario, en una sesión en la que las estrategias expositivas impregnan la dinámica metodológica establecida es improcedente el olvido de esos *organizadores estructurales.* Perdernos en el discurso es la probabilidad más esperada si el profesor no incorpora este recurso. Escuchar un mensaje sin saber si estamos en el primer apartado, si se cambia o se está iniciando un nuevo punto o si sencillamente no poseemos ese esquema mental previo para ir colocando cada información que nos están dando en su respectiva casilla y así no perdernos en la disertación, es una condición clave para esas clases en las que la palabra del docente es la principal protagonista.

La forma de arrancar la sesión por parte de esta profesora de Música fue otro aspecto señalado dentro del apartado crítico. Hubo acuerdo en que existe un mensaje inicial que sí es adecuado. Cuando dice en alto: *queda lo más bonito de todo, ¡venga!...* está contagiando un estado anímico de alerta siempre recomendable. Pero los compañeros que leyeron esta sesión echaron de menos una cosa tan simple como saludar y dar los buenos días. Despedirse al finalizar se censuró con la misma justificación. Frases como ésta las hemos localizado: *noto que la profesora, al igual que no saluda al entrar, tampoco se despide de los alumnos.*

Los rituales de saludo y despedida, dar los buenos días, las buenas tardes, es cierto que no han sido rutinas verbales muy extendidas en las sesiones que hemos analizado. Su importancia, sin embargo, va mas allá de lo que inicialmente pudiéramos sospechar. En principio, si tenemos en cuenta lo que la psicología llama el *aprendizaje vicario* o *social* -esa adquisición de conductas nuevas mediante la observación-, un saludo y una despedida en regla, de manera sistemática y practicada por todo el profesorado, es la mejor técnica para que

nuestro alumnado, sobre todo los adolescentes, incorporen esta mínima habilidad social, comportamiento que, hasta la fecha, parece poco practicado. A su vez, es un modo de hacer ver que nosotros mismos, los docentes, estamos tomando conciencia de que estamos ante un grupo de personas, el alumnado, que merece todo nuestro respeto, lo que lleva incluido expresar un saludo y una despedida según marcan las mínimas normas de educación.

Pero de manera paralela a la intención que apuntamos, rutinas como éstas con las que se abre o se cierra el despliegue diario de actividades que vamos desarrollando en el aula, están contribuyendo a que la enseñanza se haga un poco más fácil y sencilla. Lo que hacemos siempre, lo que adquiere el carácter de rutina, se convierte pronto en un *mecanismo simplificador* que, tal como explicábamos en el primer capítulo, *se reclama por un principio de economía de orden psicológico en el profesional* **(23)** . Es como si las rutinas actuasen a modo de condicionamiento operante. Basta que aparezcan, para que ya, sin muchos avisos previos, los que estamos en el aula sepamos a qué nos debemos atener.

Había una profesora, actualmente jubilada, que acostumbraba a contar cómo le venía muy bien para el arranque de sus clases comenzar saludando e inmediatamente rezar un Padrenuestro. Esta rutina la repetía de manera incansable al inicio de todas sus sesiones, de tal manera que en su aula no se hacía nada sin antes haber practicado lo que era casi un ritual. Al llegar los nuevos tiempos y con ello la sensata prohibición de imponer una religión en los colegios públicos, esta profesora, según nos contaba, protestó mucho. Ya no podía recitar su Padrenuestro conjuntamente con los niños. Pero la sorpresa fue grande cuando se dieron cuenta de que su protesta no guardaba una razón religiosa. Esta docente se quejaba de que sus alumnos ya no empezaban serenos su jornada escolar, tenía que llamarles mucho la atención en los primeros minutos, le habían quitado lo que para ella era la mejor de sus rutinas, aquella capaz de tranquilizar, serenar y, sin necesidad de dar otro mensaje, avisar a los chicos y chicas que la clase había arrancado: *es que el Padrenuestro relajaba y centraba a mis niños.*

Saludar y despedirse, vemos por tanto que puede constituirse como ritual avisador, como palabra que cierra o abre un ciclo sin que tengamos que hacerlo de manera brusca. Repartir unas libretas, disponerse en círculo a modo de asamblea o colocar un material son igualmente ejemplos de posibles rutinas preparatorias. Y, por qué no, siempre que el ideario de nuestro centro nos lo permita, rezar un Padrenuestro puede ocasionar los mismos efectos.

* * *

A las alusiones críticas o al señalar aspectos que esta profesora de Música puede mejorar, vamos a ponerles un punto final en este momento. Eso no significa que no existan más aspectos susceptibles de dedicarles esta visión o, por el contrario, otros aplaudibles y eficaces. Los profesores y profesoras que lo deseen pueden releer la sesión nuevamente y continuar con este tipo de tareas. La reflexión que así se ejercite logrará buenos avances para todos. Y es evidente que las múltiples argumentaciones y propuestas que aquí se han vertido deben ir más allá de una clase de Música. Lo que aquí se describe es generalizable a cualquier otra materia. Hemos visto con claridad que para gestionar la clase, el tipo de tareas y actividades que propongamos condicionará mucho esa intención.

Anexo I. Desarrollo de la sesión objeto de análisis del Capítulo II

Lunes 5 de Junio de 8-9 h.

Los alumnos van entrando en el aula. La profesora está sentada en su silla. Hay ya 17 alumnos. La profesora les dice:

- Preparados, hoy vamos a tomar apuntes que estamos en la recta final. Queda lo más bonito de todo. ¡Venga!... Mientras yo paso lista vosotros os preparáis.

Los alumnos hablan entre sí pero en un tono tranquilo y con un murmullo bajo. Todos están sentados y van sacando el material. Una chica pregunta:

- Seño, ¿hay que escribir?

- Hay que tomar apuntes -responde la profesora-. ¡David! ¿Ya estás preparado?

El chico no hace comentario. En este momento llega Ramón y da los

buenos días. La profesora le contesta:
- ¡Ramón!... retraso.
La profesora terminó de pasar lista, se levanta y anuncia al grupo clase:
- ¡Bien! Empiezo a dictar y no repito.
- ¡Espere que cojo un bolígrafo! -interviene un alumno-.
- ¿Todavía no lo has cogido? ¡Mira que tienes cara! -le dice la profesora-.
- ¡Juan! ¡Cállate ya! -le dice Esther a un compañero que estaba hablando-.
- ¡Esther no te alteres! -le recuerda la profesora-.
La docente se dirige a la pizarra y escribe el título de lo que se va a tratar: "*Instrumentos de percusión*". Ya está dictando. Un alumno dice:
- ¡Espere, seño!
- ¿Todavía no has escrito el título? -le cuestiona la profesora a la vez que sigue el dictado-.
Un alumno acaba de entrar en el aula. Un compañero le dice en voz alta:
- ¿Qué horas son éstas?
La profesora continúa con su dictado de apuntes. Hay un total de diecinueve alumnos y todos están copiando. Se está en este momento aclarando un término de los que se ha comunicado. Una alumna pregunta:
- Eso es para definirlo, ¿no?
La profesora no responde y sigue dictando. Hay silencio. Todos copian.
- No me mires que me desconcentras -dice un alumno a otro-.
La profesora sigue el dictado. Ahora le preguntan:
- ¿Eso qué es, seño?
- Ahora lo verás en la película -le responde-.
La profesora interrumpe lo que dicta varias veces para aclarar y ejemplificar. También, conforme dicta el concepto y nombre de los diferentes instrumentos de percusión, acude a los que tiene en el armario y los señala. Los alumnos están todos atentos y en silencio. Les dice:

- Y uno de los que os gustan mucho: los "*bongos*". Otro que tenemos que es de láminas de madera...
- ¡El *xilófono*! -responde con entusiasmo un alumno-.
- ¡Sí señor! ¡Ése es! -le completa la profesora-.
- ¡Lo dije yo, seño! -dice muy orgulloso el alumno que respondió-.
La docente sigue la explicación. Comenta ahora:
- Tenemos también láminas de metal... ¿a ver quién sabe cuál es?
- i*Metalófono*! -dice con rapidez otro alumno-.
- ¡Muy bien, muy bien! -le responde la profesora a la vez que lo escribe en la pizarra-. Y luego tenemos uno muy bonito...
- ¡Seño, espere que todavía no hemos copiado! -avisa un alumno-.
- ¡Yo voy con prisas y creo que vosotros me seguís...!
Todos los alumnos siguen anotando y atentos. Dos de ellos se han puesto a hablar y sobre la marcha uno le pregunta a la profesora:
- ¿Hoy es 5, seño?
- Hoy sí -responde la profesora a la vez que sigue con su contenido- ...Así aprendéis palabras nuevas... ¡aunque no se usan mucho!... pero bueno, el que se dedique a la música, sí... También tenemos las *maracas*...
- ¿Cómo?
- ¡Las *maracas* de Machín! Cuando estás loco "estás como unas maracas"...
La profesora continúa nombrando, los alumnos escribiendo y ella explicando con referencias cercanas cómo es cada instrumento:
- Éste es muy bonito, imita el paso de los caballos... éste lo tenemos en clase... También los *platillos*, eso es mucho de la Banda de Agaete... También el "*temple block*", de cuando sale el chino mandarín y hace así...
Acaba de hacer un gesto con su cabeza imitando la figura que ha nombrado.
En este momento concluye de dictar y propone:
- ¡Ahora ponéos bien los que no veis bien la tele!
La profesora va hacia el vídeo y lo acciona. Está preparando la cinta. Sólo una alumna ha modificado su sitio para ver mejor. El resto está distribuido espacialmente en "U".

- ¿Qué le pasa a eso, seño?
- Que lo estoy pasando deprisa.
- Lo va a romper, seño -le añade otra alumna-.
Los demás compañeros hablan pero en un tono tranquilo. La profesora les dice ahora a todos:
- ¡A ver! ¡Silencio!
- ¡Calláos que no se oye la TV! -pide una alumna-.
- ¡Mirad! Esto no puede tener más volumen. Así que calláos -insiste la profesora-.
El vídeo comienza a verse. Se muestran prácticamente todos los instrumentos de percusión que la profesora ha nombrado, a la vez que una voz los va explicando. La profesora se ha sentado entre los alumnos. De vez en cuando intercala una aclaración:
- ¡Eso son los timbales!
Todos están en silencio y atendiendo. La profesora se ha levantado ahora y se dirige a la pizarra. La borra y escribe un nuevo título: "Colocación de la orquesta de percusión". Los alumnos miran el vídeo pero de vez en cuando observan lo que escribe la profesora. Está reflejando gráficamente la colocación de estos instrumentos en una orquesta. El aula permanece en silencio.
La docente ha terminado y sin decir nada se sienta otra vez entre los alumnos. Todos continúan atentos al vídeo. Una chica está anotando en su libreta lo que la profesora plasmó en la pizarra. Ésta se ha acercado nuevamente a la pizarra para completar la explicación del vídeo en referencia a un instrumento. Los alumnos permanecen en silencio.
Está sonando una melodía de fondo en el vídeo. La profesora pregunta:
- ¿Qué autor es?
- Bach -responde una alumna-. ¡Pero seño, es que se ve! *(realmente apareció el título y el autor de la melodía en imagen).*
Continúa la atención a las imágenes. La profesora está diciendo:
- Ahí vienen las "*campanas tubulares*". Éste es muy bonito.
- Seño, ¿hay pianos que la tienen?
La profesora le dice que sí y continúa atenta ella también a las

imágenes. Ahora añade este comentario a otro instrumento que se está mostrando:
- Ese instrumento es muy del Brasil. Sale mucho en Carnavales... y esos son para los efectos especiales de la TV...
Hay un silencio total. La profesora anuncia que el que viene ahora se llama de una forma determinada que cita, pero al instante ella misma avisa:
- ¡Ah no! Eso son *castañuelas*. Me equivoqué.
Se muestran ahora unos *platillos*. Una alumna interviene espontáneamente:
- ¡Eso lo hacía yo con dos calderos!
- ¡Claro que sí! ¡Ese es el más primitivo! -le confirma la profesora-.
Ante una nueva imagen con otro instrumento, una chica le dice al compañero en voz alta:
- Ese es el que te gusta a ti.
Han pasado más de 20 minutos en silencio casi total y con unos buenos niveles de atención. La profesora se levanta, se dirige hacia el vídeo, lo apaga y dice:
- Lo vamos a dejar ya... Esto es muy importante: trabajo que pueden traer los que quieran mejorar nota. Tenéis que traerme la colocación de la orquesta.
La profesora se dirige a la pizarra y sobre el gráfico explica cómo deben hacerlo. Todos los alumnos atienden:
- Vosotros lo hacéis con el nombre, con dibujos preciosos. Utilizad las láminas que tenéis ¡Ah! ¡Esperad!...
La profesora sale unos instantes del aula. Va al departamento de Música que está justo al lado para coger las láminas en fotocopia. El grupo clase se mantiene tranquilo y casi en silencio; sólo se oye un pequeño murmullo. La profesora vuelve en pocos minutos y comienza a repartir una fotocopia a cada alumno en la que figura la imagen de todos los instrumentos vistos. Continúa también dando pautas para el trabajo:
- Como mínimo exijo el nombre...Vamos a ver, para que pongan el nombre. El primer dibujo ¿cuál es?
- i*Xilófono*! -contesta con rapidez un alumno-.

- ¡No! -corrige la profesora-.-
- ¡*Carrillón*!
- ¡Bien! -responde la profesora-.
- A su lado está...
Otro alumno proporciona rápidamente la respuesta. La profesora le dedica un "¡muy bien!". Continúa diciendo:
- Debajo está... el *bombo*... y el que toca la *batería* es un superdotado. ¡Tiene que tocar al mismo tiempo cuatro ritmos!
- ¡Eso es fácil, seño! -le informa un alumno-.
- ¡Entonces tú eres un superdotado! -contesta la profesora-.
- ¡Seño! Yo tengo un tío que toca la batería y no es superdotado... ¡es un burro! ¡Lo echaron del colegio! -expresa otro alumno-.
La profesora no hace comentarios y se dirige hacia el armario para sacar varios instrumentos de percusión. Comienza a repartir uno a cada alumno. Éstos no dicen nada. Hablan entre ellos pero en tono tranquilo. Conforme les da el instrumento, éstos hacen pequeños ensayos libremente. Uno de ellos, cuando lo recibe, expresa con alegría:
- ¡Qué bien!
La profesora se dirige ahora a todos y les avisa:
- ¡A ver, por favor! ¡Un ensayo! ¡A ver, silencio! ¡La orquesta nunca toca hasta que no hay silencio absoluto!
Los alumnos comienzan poco a poco a callar. La profesora cambia a una pareja de sitio.
- ¡Atención! ¡Venga, metales!
Los alumnos hacen toques de ensayo.
- ¿Te quito ése y te doy cascabel? -le pregunta la profesora a una alumna-.
- Sí, seño, éste pesa mucho.
- Tenemos justito... a ver... ¡metales!.... ¡madera!...
La profesora sigue dando pautas mientras realizan pequeños ensayos. Todos los alumnos están participando con absoluta seriedad. Lo hacen muy bien. La profesora les dice ahora:
- ¡Un momento! No se me vayan...
La profesora pone un CD y les propone:

- ¡Oíd y miradme a mí!...¡No empiezo hasta que no haya silencio absoluto!
Los alumnos van callando poco a poco.
- ¡Oíd la música y miradme a mí! ¡A ver cómo sale!
La profesora acciona el CD y comienza a sonar la melodía canaria de "Campanas de Vegueta". A una señal dada, va dando entrada al sonido de percusión del que habla la letra de la canción. Lo hacen en grupos alternos y siguiendo totalmente la batuta que marca la profesora. La producción sonora resultante es muy bonita. Todos sonríen mientras lo hacen. La atención es total en todos los alumnos.
Se concluye la actividad y la profesora les dice:
- ¡Bien!
Todos comienzan a tocar libremente el instrumento que tienen. Algunos se levantan. La profesora va hacia el armario. Sin pedir nada, los alumnos le van entregando el instrumento que tienen. Abren la puerta y van saliendo. Se supone que ya tocó el timbre, pero no se oyó. Una chica, cuando ya han salido bastantes alumnos, pregunta:
- ¿Seño, salimos?
La profesora no contesta. Está colocando el armario. La chica decide salir. El resto también.

---

(1) Marchena, R. (2005): *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.

Ver Texto

---

(2) Castellà, J.M.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M. (2007): *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona. Graó.

Ver Texto

---

(3) Armstrong, T (2006): *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores.* Barcelona: Ceac, D.L.

Gardner, H. (1995): *Reflection son multiple intelligences. Myths and message-es*. Phi Delta Kappa.

Ver Texto

---

(4) Wubbels, Th. y Brekelmans, M. (1998): The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom. En K. Tobin y B.J. Fraser (eds.): *International Handbook of Science*

Education. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

Ver Texto

---

(5) Fernández, I. (2004): *Prevención de la Violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea (p. 44).

Ver Texto

---

(6) Ayala, M. H. (2006): "El profesor como comunicador". En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Sevilla: Trillas y Eduforma.

Ver Texto

---

(7) Doyle, W. (1985): "Managing student learning in classroom". En Deakin University: *Classrooms proceses. Task, pupil and teacher*. Victoria: Deakin University Press.

Ver Texto

---

(8) Rodríguez Dieguez, J. L. (1980): *Didáctica General*. Madrid: Cincel.

Ver Texto

---

(9) McCourt, F. (2006): *El profesor.* Madrid: Maeva.

Ver Texto

---

(10) McCourt, F. (2006): Ob. cit. p. 103- 107.

Ver Texto

---

(11) Zapata, J.R. (2006): "El profesor como creador". En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor.* Sevilla: Trillas y Eduforma, p. 163.

Ver Texto

---

(12) Marchena, R. (2002): Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples). *Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria (disponible en*http://contentdm.ulpgc.es/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/POSTULPGC&CISOPTR=1075&CISOBOX=1&REC=2

Ver Texto

---

(13) De la Torre, S. (2000): "Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Conceptualización y novedades" En S. de la Torre y O. Barrios (coord.): *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro. p. 108.

Ver Texto

---

(14) Doyle, W. (1979): Classrom Tasks and Student Abilities. En P. Peterson y H. J.

Walberg: *Reasearch on Teaching.* Berkeley: McCutchan Pub. Co. p. 188.

Ver Texto

---

(15) El *enfoque sistémico* es la aplicación de la *teoría general de los sistemas* en cualquier disciplina. Desde esa teoría holística e integradora lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen.

Ver Texto

---

(16) Gimeno, J. (1989): El *curriculum:* una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, pag. 330.

Ver Texto

---

(17) Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

Ver Texto

---

(18) Ruè, J. (2000): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis, pag.14.

Ver Texto

---

(19) Pérez, J. y Prieto, M.D. (1999): *Más allá de la integración. Hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Universidad de Murcia.

Ver Texto

---

(20) Ainscow, M. (1999): Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. Jordán (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú, pag. 20.

Ver Texto

---

(21) Livingston, C. y Borko, H. (1989): Expert-novice differences in teaching: a cognitive analisis and implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 51: 36-42.

Ver Texto

---

(22) Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, pag. 176.

Ver Texto

---

(23) Gimeno, J. (1989): El *curriculum*: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, pag. 246.

Ver Texto

Aclarar individualmente

El análisis y reflexión en el que nos centraremos ahora refiere una clase de Matemáticas cuya descripción completa hemos situado nuevamente al final del capítulo, en el anexo II. Está impartida por una profesora que tiene entre 35 y 40 años. Es una sesión importante. Los acontecimientos que aquí se describen se producen con el mismo grupo que en la anterior clase de Música. Los alumnos no han cambiado. Ni tan siquiera la ratio. En las dos aulas se comienza con 17 estudiantes ya sentados pero con dos más que se incorporan al ratito. Todos ellos tienen entre 14 y 15 años y cursan el tercer año de la etapa obligatoria de Secundaria.

Recordemos que una docente expresó al respecto de este grupo: *¡ojalá mis alumnos se portaran en clase como éstos! Veinte minutos de silencio y atendiendo en clase es algo desconocido para mí...* Otra también comentó: *este grupo no es disruptivo y eso ayuda mucho.* Pero claro, ese posicionamiento se produjo cuando la clase la daba la anterior profesora, la de Música. Cuando lean lo que sucede en esta sesión, al igual que le pasó a los profesores que así lo hicieron, cambiarán rápidamente de opinión. La palabra *caos* ha surgido con frecuencia en el momento de caracterizar el ambiente de esta clase. Esta clase que vamos a analizar, al contrario de la anterior, está mal gestionada.

Las valoraciones cuantitativas -entre 1 y 10 puntos- que se han anotado en torno a esta clase de Matemáticas no han sido muy altas. El 62% no pasó del 4, o lo que es lo mismo, esta dinámica de clase fue "suspendida" por muchos profesores. En un Instituto ocurrió algo curioso cuando estaban sumergidos en la tarea de asignar una puntuación a esta clase. Se habían reunido 15 profesores con la finalidad de analizarla y reflexionar sobre ella, pero llegado ese momento de la calificación, se sorprendieron a sí mismos otorgando unos valores muy bajos. Ante esto, uno de los profesores dejó por escrito la siguiente nota:

Algunos profesores-entre los que me encuentro, yo puse un 6-

pensábamos que se juzgaba de manera muy dura a la profesora suspendiéndola. Alguna compañera decía que se sentía identificada con las cosas que le pasaban, y que en la realidad no sabemos resolver mucho mejor que ella lo que surge en esta clase. De hecho, al principio las notas eran más severas aún, pero tras ese diálogo algunos "unos" y "doses" pasaron a ser "treses" y "cuatros".

Estamos, por tanto, ante una clase que no convence demasiado. No obstante, como siempre ocurre, se han subrayado aspectos exitosos. De ellos también hablaremos. De hecho, una docente le asignó un 10 en su puntuación. Eso sí, después de añadir al lado esta frase: *le doy esta nota porque hace lo que puede.*

El patrón instructivo que subyace en esta sesión se acoge a la siguiente estructura:

1. Se pasa lista.

2. Se entrega un examen corregido al alumnado advirtiendo la profesora que solo ha sido aprobado por cuatro compañeros.

3. La profesora opta por ir de mesa en mesa e individualmente aclarar diversas cuestiones a determinados alumnos. Para poder actuar así, propone al resto de la clase que vaya haciendo unos ejercicios individualmente, cada uno a solas. Esta dinámica se prolonga durante casi 40 minutos.

4. Inicia una explicación nueva. Antes recuerda brevemente lo último que se vio. Va dictando lo que quiere transmitir pero va lanzando, a la vez, preguntas a los alumnos y alumnas para comprobar lo que van entendiendo. Esta fase dura poco.

5. La profesora selecciona un breve problema de una fotocopia que ya tienen previamente los estudiantes. Les invita a que lo hagan pero insistiendo en que lo deben hacer solos, aunque ella irá por los sitios a explicarles.

6. Se le pide a un alumno que diga en alto lo que ha realizado. Se aprovecha por parte de la profesora para realizar una corrección en grupo.

7. Se presenta otro segundo problema en las mismas condiciones de realización que el anterior. La profesora lo corrige en la pizarra pidiendo los resultados del proceso a varios alumnos.

8. La profesora indica los ejercicios del libro que tienen que traer hechos de casa para el día siguiente.

9. La docente saca a dos alumnas a la pizarra para corregir un problema que había quedado pendiente. Suena el timbre.

Esta secuencia organizativa de rutinas, tareas y actividades se produce en una mañana de casi finales del mes de marzo. Es la primera hora después del recreo.

1. *SI SÓLO NOS CENTRAMOS EN ALGUNAS CUESTIONES…*

Si solo leyéramos ese patrón instructivo que acabamos de detallar y solo observáramos las actividades que aquí se desarrollan sin atender a la dinámica que éstas generan, muchos pensarían que estamos ante una clase ejemplar. Esta profesora, en principio, mantiene el deseo de aclarar a su alumnado las dudas que va teniendo empezando por las incorrecciones que ha observado en los exámenes. A su vez, explicada una teoría, pasa a realizar diversos ejercicios con la finalidad de que se entienda. Y ha seleccionado unas tareas para casa para que se refuerce el aprendizaje recién adquirido. Ante ello, todo parece indicar que estamos ante una docente que está secuenciando correctamente su enseñanza, siendo su principal preocupación la de resolver de manera individualizada las dudas de su alumnado, idea que parece deducirse del tiempo mayoritario que consume en esta tarea. Pero atención, pronto vamos a deshacer ese inicial razonamiento, .

Varios profesores, en el intento de señalar los procedimientos correctos que percibían en esta docente, aislaron rasgos que quizá de una manera más justificada podemos considerar también adecuados. Los hemos aunado, respetando las expresiones lanzadas por los profesores, en el cuadro 1.

1. Hace práctica la clase haciendo que los alumnos participen y salgan a la pizarra.
2. Comienza a recordar lo que explicó el otro día.
3. Lanza preguntas a los alumnos para comprobar que lo van entendiendo.
4. Pide a una alumna que repita razonadamente algo que no ha entendido antes.
5. Acepta estrategias de aprendizaje distintas.
6. Pasea por la clase continuamente preguntando a los alumnos.
7. Lleva la clase muy preparada, ha pensado lo que va a hacer.

Cuadro 1: Valoraciones positivas hacia la presente sesión de Matemáticas.

Todos esos procedimientos metodológicos, efectivamente, son deseables en cualquier actuación docente. En el capítulo anterior establecimos la importancia que tiene el no quedarnos nunca en la teoría y pasar pronto a ejercitar el contenido que se ha expuesto. Esta profesora, aun disponiendo de muy poco tiempo, presenta dos ejercicios prácticos inmediatos a la exposición de los conceptos trasmitidos. En el aula de Matemáticas esta orientación es, si cabe, de las más básicas. Resolviendo ejercicios o problemas estamos ayudando a que se contextualice el conocimiento matemático y se le dé una funcionalidad práctica.

Comenzar a explicar recordando antes lo que se dio el último día es igualmente otro aspecto fundamental en la conducción del trabajo didáctico. Con esta fórmula estamos contribuyendo a que el alumno recuerde los conceptos en los que vamos a basar la nueva información y, por consiguiente, se integre mejor lo que hay que aprender. Ausubel, el autor representativo del llamado *aprendizaje significativo*, vertió amplias recomendaciones con este fin.

Una estrategia expositiva, en la medida en que intercala pausas para plantear cuestiones, tal como hace esta docente según se señala en el punto tres del cuadro 1, ayuda a que la comprensión se haga más sólida. Al actuar así estamos haciendo que surja el *feed-back* o la retroalimentación, ese convertir a nuestros receptores -los chicos y chicas- en emisores para que proporcionen una información valiosa

con la que sabremos si estamos hablando solos en clase o, por el contrario, se está asimilando lo que decimos.
La misma intencionalidad mantiene la petición que surge cuando le solicita a una alumna que repita razonadamente algo que no había entendido antes: *a ver... explícamelo tú*. Esta invitación, además de generar el adecuado *feed-back*, está favoreciendo una orientación clave que deben tener las actividades propias del aula de Matemáticas **(1)** . Es importante que se ofrezca al alumnado oportunidades suficientes de "hablar matemáticas". Aprender Matemáticas se enmarca también en el aprendizaje de ciertas prácticas y géneros discursivos, de ciertas formas de habla y de razonamiento propias de la disciplina. Este aprendizaje requiere la participación continuada de los alumnos en situaciones comunicativas que les permitan ir "apropiándose" de esas prácticas y géneros discursivos bajo la guía de otros "hablantes" más competentes (si estamos en el aula, sería el docente).
Se valora también de esta profesora el que acepte estrategias de aprendizaje distintas. Efectivamente, en el registro de su clase se aisló un segmento en este sentido:

> *- Este problema lo habéis hecho de muchas formas. Juan lo ha hecho así...*
> *Lo va explicando en la pizarra. Pide el resultado y dos alumnas intervienen dándoselo. Explica ahora otra forma realizada por otro alumno. Intercala preguntas de aplicación y análisis mientras lo hace.*

Este estilo de actuación es aplaudible. En el aula no podemos centrarnos en exclusiva en la consecución de resultados finales, tangibles, medibles, cuantificables. Sin renunciar a ello, pero dejándolo en el lugar que le corresponde, es necesario observar, sobre todo en el área de Matemáticas, los procesos, los modos, los procedimientos, las estrategias a través de las cuales el alumno y la alumna llegan a unos determinados resultados. Sobre todo, como parece estar ocurriendo en esta clase, cuando el contenido propicia vías alternativas para resolver un mismo problema. Estas

recomendaciones, aplicándolas a los primeros cursos de enseñanza pero con validez para todos los niveles, nos las recuerda un autor con estas palabras [(2)] :

> *A la mayoría de los profesores sólo les interesa que el resultado de la suma sea correcto, pero no se preocupan por el procedimiento seguido o las estrategias utilizadas por el niño para resolver la suma. Sin embargo dará una mayor y más rica información la investigación de las estrategias utilizadas por el niño en la operación que el resultado en sí. Con la ventaja de que aprenderemos a enseñar al niño que utiliza estrategias deficitarias, otras de mayor calidad, gracias a las cuales podrá mejorar aprendizajes futuros.*

Una cuestión organizativa como la de pasear por la clase para ir aclarando o preguntando dudas al alumnado de manera individual ha sido otro factor positivo que se ha aislado en esta sesión, tal como recoge el cuadro 1. Instantes organizativos contrarios a estos, en los que la mesa del profesor se sitúa dominando la clase y el docente se sienta de manera permanente en ella es una práctica que pocas veces se mantiene en la actualidad. Bajo esta fórmula, además de perder el contacto visual con el alumnado -condición básica para la buena comunicación-, las distracciones entre los estudiantes surgen con más facilidad y, lo que es peor, el profesorado no mantiene ningún control sobre ellas.

Hay un curioso estudio longitudinal [(3)] realizado en Estados Unidos que consistió en observar las mismas clases de Primaria por dentro en dos momentos determinados: en el año 1976 y, veinte años más tarde, en el año 1996. Entre los hallazgos que señalan advierten que, tanto hace veinte años como ahora, la mayor parte de los profesores se mueven alrededor del aula, yendo de un alumno a otro, custodiando las actividades de los chicos. La mesa se convierte en una base a la que el profesor vuelve para recopilar, remplazar materiales, para marcar trabajo, para pasar lista... Antes y ahora se sigue observando que, aunque la mesa del profesor esté situada en una posición central y de frente, raramente podemos encontrar al profesorado enseñando desde

esa parte central. En España carecemos de una investigación longitudinal similar a ésta, pero desde algunos estudios que basaron su actuación en observar también las clases por dentro (4) , se pude afirmar que en la actualidad, al menos en Secundaria, son pocos los profesores que durante una hora se mantengan en el mismo sitio y no emprendan paseos por el aula en diferentes momentos de su sesión.

El último punto en que se centra la valoración positiva hacia la intervención de esta profesora es más una suposición que una evidencia. Como se refleja una vez más en el cuadro 1, una compañera planteó que esta docente *lleva la clase muy preparada, ha pensado lo que va a hacer.* Recordemos que en la anterior sesión, la de Música, se hizo idéntico juicio. Según esto, estaríamos ante dos profesoras que, parece ser, han preparado antes su clase. Pero el desarrollo práctico a que ha dado lugar esa planificación difieren mucho en calidad.

Una vez más, a partir de este aspecto que estamos señalando, volvemos a insistir en la idea de que la actividad docente contiene muchas trazas de improvisación una vez que comienza a desarrollarse en el aula. En consecuencia, hay que aceptar que *la tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del currículum y desplazarse rápidamente hacia ellos* (5) . Yo puedo -y debo- antes de dar la clase, prever lo que voy a hacer y plasmar mis previsiones, deseos o aspiraciones en una programación. En este documento dejo por escrito mi idea sobre lo que desearía conseguir dando mi clase y cómo podría darla. Pero cuando entro en el aula y cierro la puerta, la mayoría de las veces se impone una dinámica generalmente impredecible. Si esa programación previa ha sido rígida y excesivamente prescriptiva -solo anoté lo que debe hacerse según las normas curriculares establecidas-, todo quedará en papel mojado. Al ir observando y reflexionando sobre los acontecimientos que se van produciendo en el aula, los profesores nos vemos obligados a modificar sobre la marcha -y aquí está el gran mérito- lo que en un principio nos propusimos.

Por tanto, quizá no debamos deducir que un profesor sea bueno o malo por el simple hecho de programar o no por anticipado lo que va a

hacer en la clase. Es ésta una fase necesaria pero no suficiente. Si no se aplican unas buenas dosis de flexibilidad, con esa improvisación que en el capítulo anterior comparábamos con un buen concierto de jazz, el que un docente lleve la clase muy preparada no genera automáticamente calidad en su enseñanza. Son muchas las cosas que suceden en esta clase de Matemáticas que, como iremos explicando, precisaban un giro rápido hacia la dinámica que inicialmente parecía haberse establecido.

En ocasiones, desde la Administración se insiste demasiado en formar a maestros y profesores en los formatos externos que deben contener sus programaciones. Sin embargo, es posible que aquí no estén sus mayores necesidades de formación. El aula por dentro y todo lo que va sucediendo de manera impredecible en ella genera a buen seguro mayores inseguridades en su desarrollo profesional.

2. *LOS ALUMNOS MONTAN "LA DE DIOS" Y ELLA NO SE INMUTA*

Con el título de este segundo epígrafe -que indica una frase literal que hizo un profesor al valorar esta sesión- nos adentramos ahora en esos aspectos que singularizan esta clase y que no son precisamente ideales y adecuados.

Fueron muchos los profesores que coincidieron en captar en el ambiente de esta clase una situación alborotada definida por los comportamientos de los alumnos y alumnas y por el tipo de interacción que mantenía la profesora con ellos. Realmente, si revisamos la narración de esta clase (ver anexo II, al final del capítulo) es verdad que hay demasiados segmentos encontrados, conflictivos, sin resolver. Los hemos segmentado en el cuadro 2.

Algunos de los profesores que analizaron esta sesión calificaron la disposición del alumnado con esta palabra: *caos*. También se dijo que *no saben estar en clase*, que *faltan al respeto*, que *hay demasiadas interrupciones, peleas, retrasos*, que *se levantan sin pedir permiso*, que se dicen *tacos entre ellos*, que *no se respeta el turno de palabra...*

Pero de la profesora también se hicieron diversas afirmaciones que dibujan un perfil de docente en permanente tensión y antagonismo con los chicos y chicas y con episodios de omisión hacia los

comportamientos de estos. Concretamente se emitieron sobre ella juicios como:

- Llama la atención gritando, grita demasiado.
- No controla las discusiones que surgen.
- Es una profesora muy distante, parece "darle igual" lo que pasa en clase y de vez en cuando grita.
- No corrige las faltas de respeto entre alumnos.
- Pasa del comportamiento del alumnado en cuanto a levantarse, tener el material preparado, lograr que surja un ambiente mínimamente adecuado.
- Es una profesora que actúa con pasividad.
- Ignora los insultos y eso supone que los alumnos sigan con esos comportamientos.
- No pone orden en clase.
- Pasa olímpicamente del alumnado que tiene puestos los auriculares.
- Da la impresión de que solo trabaja con una minoría, que los demás hacen lo que quieren y ella pasa.
- Atiende las conductas disruptivas del alumnado de manera arbitraria.

Intentar que los alumnos aprendan Matemáticas en este ambiente es obvio que se torna una misión imposible. Son demasiadas interrupciones para una clase. En el capítulo anterior valorábamos de la docente de Música el que no siguiera comentarios de alumnos que no vienen al caso y que ignorara determinados comportamientos de los alumnos. Pero lo que sucede en Matemáticas, a pesar de que estamos ante el mismo grupo de alumnos, es diferente. Aquí están surgiendo importantes problemas de disciplina y violencia verbal, aquí hay algo más que solo conductas disruptivas propias de la edad.

EPISODIOS CONFLICTIVOS, DISRUPTIVOS O NO RESUELTOS DE ESTA SESIÓN DE MATEMÁTICAS			
1. Se consigue un instante de silencio pero uno chilla, La profesora le dice también a gritos: –¡¡¡¡Fernando!!!!!	**2**. Ramón esta en su sitio sin hacer nada; tiene su mochila cerrada encima de la mesa y se ha puesto un aparato de música con auriculares.	**3.** Otro alumno se levanta, va hacia una compañera y le coge un material que dice que es suyo. Discuten y llegan a una pequeña pelea.	**4.** La alumna que discutió con el compañero dice en alto: –¡Seño, mire Fernando! La profesora no contesta. La alumna vuelve a repetir: –¡Seño, mire Fernando! La profesora sigue explicando individualmente en la mesa de un alumno. La chica insiste de nuevo: –¡Seño, mire Fernando! La profesora se gira hacia el grupo clase y dice en voz muy alta: –¿Quién está haciendo lo que yo dije?
5. Fernando, el alumno que se peleó antes, le chilla a un compañero amenazándole con pegarle. –¡¡Te meto una patada en la boca...!!	**6.** Una alumna, de repente, le da una palmada fuerte a un compañero. La profesora no dice nada.	**7.** Los compañeros de la ventana comienzan a pelearse por el boligrafo que han tirado. Uno de ellos dice en alto: –¡Gilipollas!! ¡Que es de mi madre! Comienzan a discutir.	
8. La profesora pone los datos del ejercicio en la pizarra. De repente se gira hacia un alumno y le dice irónicamente: –¿Qué pasa David? ¿Vas a seguir así toda la hora? (se lo dice a uno que estaba hablando). –Son unos niños chicos –contesta otra compañera–. –Que haya paz –dice un alumno–. –¿Podemos continuar? –pregunta la profesora–	**9.** Se oye una voz de un alumno que dice en alto: –¡Joder! La profesora se dirige hacia él. Está sentado detrás. Habla con él con gesto serio pero en voz baja. Es David. Luego se dirige al grupo clase y les dice: –¡Quiero a cada uno haciendo el suyo!	**10.** La profesora dice en alto: –¡Fernando, te voy a echar fuera! **11.** El grupo clase habla entre sí. La profesora interrumpe y dice en voz muy alta, casi gritando: –¡¡¡¡Silencio, quiero silencio y quiero que todos atiendan!!!!	**12**. Ahora Ramón se levanta y se pone en medio de la clase sentado encima de otra mesa. Está pidiendo un pañuelo a los compañeros. La profesora no le hace caso. Ramón se suena con el pañuelo que le dejan y se dirige a la papelera. La profesora ahora le pregunta: –Ramón ¿qué haces ahí? –Es que se me rompió el oído al sonarme. La profesora se dirige con él a su sitio y le habla algo en voz baja pero con el gesto serio.
13. Vuelven a su sitio las chicas de la pizarra. La profesora exclama: –¡¡A ver, silencio!! Comienza a explicar el ejercicio que quedaba. La chica y el chico de siempre interactúan con ella y le hacen preguntas. El resto del alumnado está hablando. –¡Cállense!... ¡A ver! ¡Está hablando David!			

Cuadro 2: Episodios conflictivos, disruptivos o no resueltos de esta sesión de Matemáticas.

Obsérvese cómo la profesora, a su vez, cuando intenta poner orden en el aula recurre, tal como vemos en la situación 11 del cuadro 2, a un mensaje cargado de decibelios a todo el grupo: *¡¡¡¡Silencio, quiero silencio y quiero que todos atiendan!!!!* Este proceder, aunque suele ser frecuente por parte de algunos profesores, no es el más adecuado. Hay una publicación **(6)** que advierte que en lugar de llamar la

atención a toda la clase por el nivel de ruido que puede estar armándose en un momento determinado, es mejor dirigirse a los alumnos cuyo tono de voz sea más fuerte de uno en uno. Y en el momento de dirigirnos a ellos, procurar hacerlo con una mezcla de "suavidad y firmeza". Si no se procede así, continúa diciendo este autor, *ellos ignorarán su crítica dirigida a toda la clase y actuarán como cabecillas, estimulando a la clase en conjunto a convertirse en más ruidosa y perturbadora cada vez, semana tras semana.* Una alumna de 4º de Secundaria, mientras presenciábamos el discurrir de su clase, hizo un comentario espontáneo que dejó bien reflejado lo que aquí tratamos de explicar: *profe, es que cuando manda a callar sin concretar a nadie, pienso que no se refiere a mí; yo prefiero que diga "Cristina, deja de hablar". Así es como me entero.*

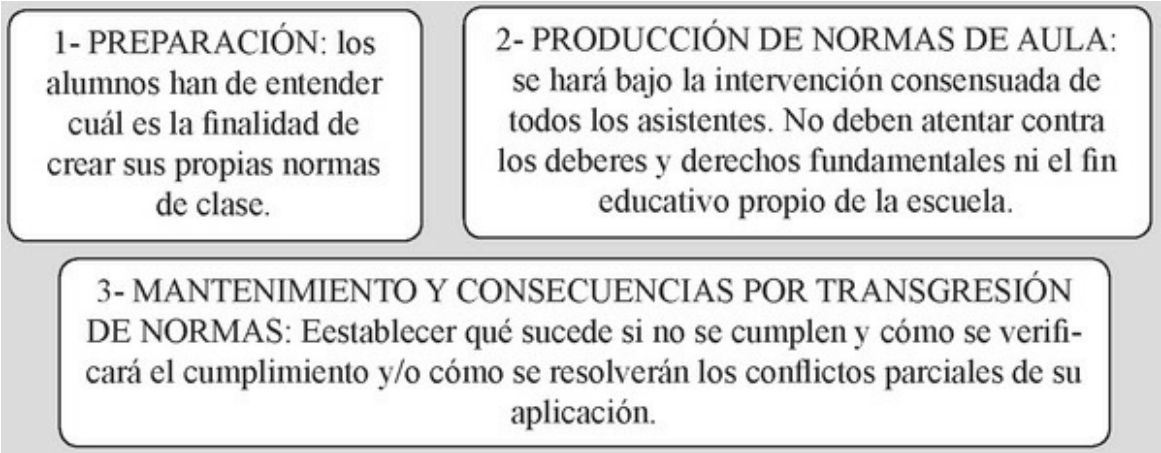
De cualquier forma, es evidente que, tal como indicaron muchos profesores, para solucionar ese ambiente agitado que preside esta clase de Matemáticas, es necesario que se aplique una normativa clara en esta aula. Como decía una profesora, *esto se mejoraría poniendo normas claras y no consintiendo que no se cumplan.* Y tiene razón. Podríamos afirmar que en esta aula no está habiendo disciplina, entendiendo por este concepto **(7)** *el conjunto de normas que regulan la convivencia, referidas tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar como a la creación de hábitos de perfecta organización y de respeto a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.* Es evidente que si en esta clase de Matemáticas tenemos problemas de disciplina, es que estamos teniendo un problema con esas normas, bien porque son inexistentes, bien porque no estamos aplicándolas adecuadamente.

Desde el ámbito de estudio centrado en este tema, existen propuestas concretas **(8)** para elaborar esas normas de clase. Siguiendo las indicaciones de esa bibliografía especializada, hemos resumido en el cuadro 3 las fases que habría que seguir en este proceso. Es obvio que cada tutor, puestos a aplicarlas, debiera readaptarlas a su grupo clase, a sus condicionantes personales y al sentir colectivo del centro. El lector interesado en profundizar en estas prácticas, puede acudir a la reseña especializada que estamos indicando. Ahí encontrará un

desarrollo amplio de estas estrategias.
Es indudable que esos gritos, peleas, insultos, tacos que se observan en esta clase de Matemáticas no pueden producirse sin que suceda nada. Tiene que existir un acuerdo previo en el que se establezca que esos comportamientos no son adecuados y que ante ellos existen unas consecuencias, unas pautas a seguir por el profesorado y el mismo grupo de estudiantes. Si no se procede así, la gestión de la clase también se pierde. Las normas de un aula -aunque no como factor único- también contribuyen a que se gestione mejor al grupo.
Sin embargo, la necesidad de esta normativa no debe percibirse como lo hizo una docente. Concretamente dijo esto:

> *En esta clase debe marcarse un mínimo de normas generales breves y concisas, pero que se cumplan a rajatabla; después, enseñar Matemáticas.*

A través de la afirmación de esta profesora, vemos claramente cómo algunos profesores piensan que la gestión del aula, el solventar los problemas de orden en el aula, es un proceso independiente de las tareas que se realizan en clase. Como venimos manteniendo en esta publicación, esa idea no está captando la complejidad del aula. Mejorar la gestión de esta clase no es algo que se pueda conseguir primero, y después, de manera automática y bajo una lógica lineal, enseñar Matemáticas. A la vez que aplicamos una normativa clara, en esta sesión que estamos analizando hay que plantearse toda una serie de cuestiones que tienen mucha influencia a la hora de controlar la convivencia en el aula: ¿estaban bien planificadas las actividades? ¿No se excluyó a nadie? ¿Es adecuada la interacción que mantiene la profesora con los estudiantes?¿Se crea un buen ambiente?



Cuadro 3: Fases del proceso de elaboración de las normas de una clase.

Considerar de manera conjunta todas estas cuestiones es lo que nos haría avanzar con mayor éxito en la gestión de esta clase. En realidad, reflexionar sobre estos puntos son también las normas que nosotros, profesoras y profesores, deberíamos desarrollar siempre en el aula. Cuando hablemos de normas, no deberíamos olvidar que éstas no solo van destinadas a regular los comportamientos de los estudiantes.

Desde la bibliografía especializada en el tema que antes citábamos, se advierte que en las horas de debate que preceden a la creación de las normas, el alumnado, junto con sus profesores, también debe considerar unas reglas para estos últimos, acompañadas de unas consecuencias para los casos de no cumplimiento. Aunque es evidente que, al igual que las que afecta a los estudiantes, deben estudiarse detenidamente cuando se están diseñando. Establecer, por ejemplo, que el profesorado debe aprobar a todo el alumnado o que nunca debe llamarles la atención por nada, son simplezas que no se permitirían porque, entre otras cuestiones, van en contra de los derechos y deberes del alumnado y del fin propio de la escuela.

Hace unos años realizamos en un instituto público de una zona residencial de nuestra isla un trabajo [(9)] en el que nos propusimos averiguar si, desde la opinión del alumnado, en ese centro existía una normativa que regulara los comportamientos de los alumnos y del profesorado y si ésta se cumplía. Haciendo uso de una muestra de 350 estudiantes, hallamos que, según ellos, en ese instituto se percibía la existencia de una normativa clara en sus aulas pero no de una manera

permanente.
Pero lo más llamativo del análisis fue averiguar la poca regularidad con que estos alumnos percibían el cumplimiento de las normas por parte del profesor. De manera concreta, se les instó a que valoraran en qué medida el profesorado de su clase solía cumplir con las siguientes actuaciones:

* Que los trabajos que se piden a los alumnos y alumnas estén claros.
* Comenzar la clase puntualmente.
* Que las actividades estén bien planificadas.
* Tratar por igual al alumnado y que no se excluya a nadie.
* Cumplir lo que se dice.
* Que la clase concluya amablemente.
* Acabar con puntualidad.
* Estar atento a los problemas de clase.
* Ser justo en las calificaciones.

Analizados los resultados se advirtió, en opinión del alumnado, una baja ejecución dea sus obligaciones por parte del profesoradosobre todo las referentes a la puntualidad en el comienzo de las clases, la justicia en las calificaciones y el estar atento a los problemas de la clase. No ocurrió lo mismo con las que hacían referencia a la claridad en los trabajos pedidos y la puntualidad a la hora de acabar la clase. Estas pautas sí se practicaban mejor.
Dar la voz al alumnado, tal como se hizo tímidamente en el trabajo que citamos, suele descubrirnos dificultades y problemas que permanecen ocultos durante mucho tiempo. Decían dos autoras **(10)** que oír lo que tienen que decir los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje puede proporcionar muchas ventajas: una percepción más abierta de las capacidades de los jóvenes, la capacidad de ver lo conocido desde un ángulo diferente, la disposición a modificar el pensamiento y la práctica a la luz de estas percepciones, un sentido renovado de interés por la enseñanza y, sobre todo, un plan práctico

de mejora que, en nuestro caso, estamos aplicando a la mejora de la gestión y organización del aula. Nuestra profesora de Matemáticas podría también practicar estas fórmulas.

3. *AL ACLARAR INDIVIDUALMENTE, EL GRUPO SE DISPERSÓ*

Si tenemos en cuenta, por tanto, que las actividades que hagamos son capaces de definir el comportamiento de los alumnos implicados, las interacciones sociales y la de los alumnos con el propio profesor, entenderemos el porqué de muchas de las cosas que suceden en esta clase.

A esta docente, los profesores que leyeron el registro de su clase le advirtieron varias cuestiones sobre la selección de las tareas que desarrollaba. Un compañero dijo que *con esa metodología no puede atender a todos, quiere abarcar demasiadas cosas.* Otro explicó que *esta clase se está planteando mal y debe mejorar lo que se relaciona con la planificación, organización, secuencia de actividades, tiempo empleado, aclaración de dudas, eso de marcar deberes cuando ya ha sonado el timbre...* También se dijo que *la planificación de las actividades debe estar clara y aquí no lo está.* Con el mismo enfoque se planteó que *en líneas generales hay ausencia de organización en esta clase, los alumnos no tienen claro lo que hay que hacer, se distraen.*

Hubo una paradoja en las valoraciones vertidas que nos llamó la atención. Una docente manifestó este sentir:

Valoro de la clase el hecho de que esta profesora de Matemáticas dedique tiempo individualmente a aquellos alumnos que tienen problemas en el examen, que se aclaren dudas de forma individual...

Pero, a su vez, otros tantos compañeros -muchos más- subrayaron con una perspectiva crítica y negativa este mismo hecho:

-Al hablar individualmente con los alumnos que tienen una marca en el examen, el resto se descoloca y la clase se convierte en un caos.

-La atención individualizada no es correcta, pierde aún más el control de la clase.

-No debe dedicar tanto tiempo a hablar individualmente con los

alumnos que tienen la marca en el examen. Quizá esas explicaciones o aclaraciones individuales dan pie a los alumnos a dispersarse.

-Las explicaciones deben ser para todo el grupo y no para cada alumno individualmente.

El intento de aclarar individualmente las dudas por parte de esta profesora nace, con bastantes probabilidades, de su deseo de atender a la diversidad de su alumnado y, en consecuencia, de querer dar una respuesta educativa a esos chicos y chicas que ha observado que presentan más dificultades a la hora de resolver correctamente el examen. Quizá por esta loable intencionalidad de origen, hemos aislado comentarios como ese primero, el que valoraba que la profesora dedicara un tiempo de atención individual a determinados estudiantes.

Pero lo que le dicen sus otros compañeros, los que critican su modalidad de atención para resolver dudas a los que no han comprendido y tienen dificultades para aprender, tienen igualmente toda la razón. Cualquier profesor que intente hacer lo mismo que esta profesora, en las condiciones que lo hace y ante la asignatura que estamos, tiene muchas probabilidades de que le aparezcan en su clase las turbulencias comportamentales que aquí observamos y pierda, en consecuencia, la posibilidad de gestionar su clase.

Algunos profesores, al leer esto pueden estar pensando que lo que sucede en esta clase es la evidencia clara de cómo los alumnos con dificultades para aprender generan obstáculos en la dinámica de una clase. Esta suposición es errónea. Muy errónea. La certeza que demuestra esta profesora es que posee una concepción equivocada sobre cómo responder a las diferencias de los alumnos y alumnas. No podemos basar nuestra intervención en la selección de tareas y actividades que ella dispone.

Ella piensa que la diversidad en el ámbito educativo se puede resolver yendo de uno en uno. Bajo esta idea procede en su clase y, al hacerlo, como podemos comprobar, el resto "monta la de Dios". Este no es el planteamiento. En esta clase comprobamos de manera práctica algo que ya referíamos anteriormente. Esta docente actúa bajo lo que

algunos autores denominan *visión individual* [(11)] .

Responder a las necesidades específicas de apoyo educativo de nuestro alumnado se puede hacer desde el aula. Pero organizar la clase bajo el procedimiento que estamos observando en esta clase de Matemáticas o sacar con aceleración a los que no aprenden y formar con ellos grupos paralelos con esos maquillados nombres de "agrupaciones flexibles", no son las fórmulas prioritarias. Habría que intervenir, por el contrario, bajo los postulados de la Educación Inclusiva que planteábamos. Vamos a explicar lo que esto significa aplicado a la clase que analizamos.

El examen de esta asignatura solo lo han aprobado cuatro alumnos. Como decía una compañera, *han realizado mal el examen casi todos*. Necesariamente, esta profesora debe replantear sus clases. Debe mejorar sus prácticas. Una deducción tan sencilla es la que propugna la Educación Inclusiva. La escuela debe, antes de nada, reestructurarse para responder a la diversidad del alumnado. En consecuencia, responder a la diversidad en el aula pasa necesariamente por mejorar las prácticas que en ella se estén desarrollando en función de cómo se vaya generando el aprendizaje de los chicos y chicas.

Lo que ha hecho esta profesora es ir tomando medidas de apoyo individual, de uno en uno, con lo que está suponiendo que el problema estriba en sus estudiantes. Ella explicó Matemáticas, hizo un examen, observó que un grupo numeroso no lo entendió ni asimiló y, por tanto, vuelve de nuevo a explicárselo, posiblemente de la misma forma pero, eso sí, individualmente. Al actuar así, está excluyendo la posibilidad de que el factor causante resida en un contexto más amplio, fuera del individuo, en este caso en la manera de explicar ella las Matemáticas para toda la clase. Esta docente lo que tenía que haber hecho es, sencillamente, volver a explicar a todos y todas los contenidos que evaluó y que la mayoría de la clase no había comprendido. Como le dijo una profesora, *las explicaciones deben ser para todo el grupo y no para cada alumno individualmente.* Pero es evidente que no podrá hacerlo con la misma metodología que utilizó anteriormente. Se ha puesto de manifiesto que tuvo un proceder

didáctico excluyente. Solo tuvieron éxito cuatro alumnos.

La diversidad, como decía una autora [(12)] , debe asumirse con una perspectiva social -planteamiento de la Educación Inclusiva- y no individualista. Otro estudio [(13)] añade a esta afirmación que no podemos interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos en donde se han producido. Con este enfoque, las dificultades de los estudiantes deben considerarse una fuente de información para nosotros, el profesorado, que nos avisa que debemos mejorar nuestra metodología, nuestras prácticas de aula. Qué excelente ocasión para demostrar que la diversidad siempre enriquece.

4. *CÓMO SE PODRÍA MEJORAR*

Los profesores y profesoras que han analizado esta sesión han hecho diversas propuestas de mejora. Es cierto que algunas de ellas han resultado un tanto genéricas, inespecíficas, como si los compañeros que leyeron esta clase no se hubiesen atrevido a proponer nada nuevo, muy posiblemente por no poseer un recurso alternativo, desde su punto de vista, a lo que aquí está ocurriendo. Una profesora decía: *aquí hay mucho que mejorar*, pero se quedaba en eso. Otros, por el contrario, han desplegado nuevas vías experimentadas y evaluadas en sus propios centros. Las iremos comentando en este apartado.

4.1-. *Habría que explicar de nuevo a toda la clase*

Una profesora planteaba que *sería necesario, antes de la aclaración individualizada, una aclaración al gran grupo, al fin y al cabo han realizado mal el examen casi todos; luego podría atender de manera individualizada a aquellos que más lo necesitasen o atender en pequeños grupos.*

Con similar orientación decía otra compañera que ella *primero terminaría lo del día anterior, luego explicaría al grupo y, mientras realizan las actividades, valoraría las dudas del control de forma personal.*

Explicar de nuevo al grupo vemos que se comparte en ambas propuestas. Eso debe quedar claro, ya lo hemos advertido. Pero es evidente que no podrá hacerlo de la manera que lo hizo en su momento. Aunque en los registros narrativos que reflejan las observaciones realizadas en esta clase no se hace mención al

contenido que se está impartiendo, sí podemos afirmar que, contrastando las diversas clases que registramos, esta docente basaba las explicaciones casi siempre en un patrón de clase muy rígido: exposición seguida de preguntas y respuestas y de sesiones de ejercicios que enfatizan el trabajo individual. En cuanto a los recursos didácticos, no se iba más allá del libro de texto, alguna fotocopia y la pizarra. Este proceder metodológico lo percibimos perfectamente en uno de los fragmentos finales de esta sesión:

> *La profesora sigue dictando. Intercala preguntas mientras lo hace e introduce frases incompletas para que ellos digan el término correcto. Contestan pocos alumnos. Al terminar de dictar les pide a los alumnos que saquen la fotocopia de ejercicios para hacer un ejemplo que les va a poner. Antes les advierte:*
> *- No quiero que contesten en alta voz ¿vale? Hagan el ejercicio, que luego lo explicaremos en la pizarra. (...)*
> *La docente explica lo que tienen que hacer en la pizarra y advierte:*
> *- Quiero que lo hagan solos. Yo iré por los sitios a explicarles.*

En el ámbito internacional hay estudios **(14)** que han tratado de indagar cómo se desarrollan las prácticas de aula en la mayoría de las clases de Matemáticas. Parece ser que muchas de ellas poseen ciertas características negativas. Se explica en un trabajo **(15)** que estas prácticas están basadas en la idea de que lo más importante en su aprendizaje es dominar un lenguaje nuevo, que solo conoce el experto (profesor), que puede ser adquirido memorizando la regla de cálculo adecuada y que esto se puede lograr haciendo repetidos ejercicios solitarios. Como vemos, similar patrón instructivo es el que incorpora la profesora que estamos analizando. No es pues de extrañar, se explica en este trabajo, que *muchos de los errores de los alumnos no solo provengan de la naturaleza específica de las Matemáticas y de las características psicológicas de su adquisición, sino que provengan de las características de estas prácticas educativas.*

Si atendemos a las particularidades del conocimiento matemático **(16)** , es éste un conocimiento de alto nivel de abstracción y generalidad,

de naturaleza esencialmente deductiva, que se apoya en un lenguaje formal específico y que suprime y deja de lado intenciones, emociones y afectos. El contenido matemático es de naturaleza esencialmente teórica, impersonal y atemporal.

Pero frente a esta realidad innegable, tal como nos explican diversos autores **(17)** , las Matemáticas también pueden verse con otro significado. Tienen un carácter dual. Está por un lado ese significado interno, formal, puramente matemático, pero por otro poseen un significado también externo, referencial, que vincula el sistema formal de las Matemáticas con algunos aspectos del mundo real. Todo parece indicar que la coordinación de estos dos tipos de significado resulta compleja y es el obstáculo central en el aprendizaje de las Matemáticas. Hay constancia de que muchos alumnos no llegan nunca a coordinarlos, los mantienen separados. Esto trae consigo aprendizajes memorísticos o ausencia de comprensión para aplicar lo que se aprende a otras situaciones.

Es en este punto en donde aparece la importancia de una clase de Matemáticas. En el aula es preciso que el estudiante aprenda a equilibrar adecuadamente las dos caras de esta disciplina. Este equilibrio es una de las claves para tratar de solventar los problemas de rendimiento.

En función de estos planteamientos, habría que recordar a esta docente que al replantear su clase es preciso que contextualice todas las actividades que vaya proponiendo a su grupo clase, que sean tareas auténticas y significativas para ellos, que les digan algo, que al resolverlas lleven consigo la mejor comprensión de la realidad que les rodea. Difícilmente se consigue este propósito si se explica algo dictando y se recurre a practicar lo que dice una fotocopia. Para contextualizar unas actividades es preciso interactuar mucho con el alumnado, extraer sus temas de interés, resolver cuestiones matemáticas relacionadas directamente con sus experiencias y no con los enunciados fríos y breves que proporciona esa fotocopia.

Se advierte también **(18)** , entre otras cuestiones, que es preferible orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la comprensión y la resolución de problemas más que a lo que se suele considerar

"ejercicios". Los problemas constituyen espacios naturales para la utilización contextualizada del conocimiento matemático, proporcionando así un instrumento esencial para promover el aprendizaje significativo y funcional de las Matemáticas. Los ejercicios, por el contrario, solo están ensayando procedimientos de tipo automático, consolidan destrezas básicas pero no requieren un proceso de reflexión en la búsqueda de una solución. En la resolución de problemas hay una mayor demanda cognitiva y motivacional.

Activar y emplear como punto de partida el conocimiento previo matemático tanto formal como informal y secuenciar adecuadamente los contenidos son otras cuestiones a tener en cuenta que entresacamos como más importantes. Igualmente se insiste en la importancia de ofrecer a los alumnos oportunidades suficientes de "hablar matemáticas" en el aula, ya que una parte importante del aprendizaje de esta disciplina pasa por el aprendizaje de la "lengua" propia de esa comunidad y esa cultura. Ahora bien, para alcanzar esta intención se requiere la participación continuada de los alumnos en situaciones comunicativas que les permitan ir "apropiándose" de esas prácticas y géneros discursivos bajo la guía de otros "hablantes" más competentes. Es obvio que en la sesión que estamos analizando, difícilmente se desarrollará este enfoque. El silencio es la condición impuesta tanto para recibir el contenido como para ejercitarlo.

Las actividades propias del aula de Matemáticas deben atender también los aspectos afectivos y motivacionales involucrados en el aprendizaje y dominio de su contenido. No solo están implicadas las capacidades cognitivas cuando nos enfrentamos a las Matemáticas. Las de carácter afectivo, relacional y motivacional juegan, de la misma forma, un papel condicionante. Cuántas veces hemos rechazado las Matemáticas porque un profesor no fue capaz de entusiasmarnos creándose así una actitud negativa anticipada e irracional ante nuevos aprendizajes.

Por último, apoyar sistemáticamente la enseñanza en la interacción y la cooperación entre alumnos es otro principio en el que se insiste mucho a la hora de dar orientaciones de cómo trabajar las actividades de Matemáticas. Es considerada esta postura dentro de las líneas más

innovadoras. Las actuaciones metodológicas anteriores se desarrollarían en mayor medida si se producen bajo prácticas con estas características. Dada su importancia, retomaremos esta cuestión en el apartado posterior.

En definitiva, como vemos, son considerables los requerimientos que deben cumplir las actividades propias del aula de Matemáticas. Aquí hemos explicado algunas de ellas. A buen seguro que si intentáramos ponerlas en marcha, si reestructurásemos nuestras prácticas docentes tal como sugiere la Educación Inclusiva, muchos más alumnos se enterarían de lo que se está diciendo en clase y, sobre todo, no serían solo cuatro los estudiantes que aprobarían un examen. Nuestra profesora debería, efectivamente, volver a explicar el tema que evaluó pero, eso sí, tendiendo en cuenta los aspectos que hemos ido subrayando.

4.2.-. *La posibilidad de trabajar en grupo*

Tal como hemos adelantado, es un aserto comprobado en Matemáticas que la utilización del aprendizaje cooperativo hace mejorar el rendimiento de muchos estudiantes ya que se asume que la construcción del conocimiento matemático se produce a través de la interacción, la negociación y la colaboración **(19)** . A su vez, la investigación sobre aprendizaje cooperativo ha demostrado que la organización cooperativa del aula no solo favorece la adquisición de valores sociales y la atención a los aspectos afectivos y motivacionales, sino también, y en la misma medida, la adquisición del conocimiento. En este sentido, las experiencias llevadas a cabo en el aula de Matemáticas en todos los niveles educativos así lo demuestran **(20)**

Similar planteamiento muestra la Educación Inclusiva cuando insiste en que la interacción que se produce en el alumnado mediante fórmulas cooperativas de aprendizaje es el mejor recurso que posee un profesor para su enseñanza. La justificación de esta premisa vendría dada por que la diversidad ofrecida por cada uno de los alumnos contribuye a que se consigan objetivos que, de manera individual, son de difícil consecución.

Son muchos los docentes que advierten que en las clases de

Matemáticas se ven obligados a avanzar aun sabiendo que la comprensión de los contenidos no es total. Y consideran que actúan así porque hay un pequeño grupo de estudiantes de ritmo más rápido ante el que se sienten que se le está haciendo perder el tiempo. Estos profesores desconocen, sin embargo, que si se incorporaran estrategias cooperativas en esas aulas esa previsión no tendría por qué cumplirse.

Los alumnos que mejor asimilaron lo explicado, en lugar de permanecer en el aula con la sensación de pérdida de tiempo mientras el profesor explica una y otra vez lo mismo al resto, pueden interaccionar con sus compañeros, ejercitar así lo aprendido y, lo más importante, contribuir a que los demás vayan avanzando en la comprensión. Eso sí, este rol que se le encarga a esos alumnos minoritarios en Matemáticas puede y debe girar en otras materias, pues de lo contrario pudiera llegarse a la saciedad de estas tareas por parte de ellos. Igualmente, conviene que todos los estudiantes de nuestras clases sepan que estamos obligados a compartir aquello de lo que más sabemos, mientras que en lo que dudamos, debemos aceptar el apoyo que los demás nos ofrecen. El buen alumno de Matemáticas no siempre va bien en Educación Física, Artística, Lengua o Inglés. En esas áreas, si el profesor así lo organiza, el que más tutoriza en Matemáticas puede girar a ser tutorizado. Ese cambio de papeles es muy beneficioso para ambas partes.

Posiblemente a algunos profesores de Matemáticas, ante la lectura de estas líneas, les surjan ciertas reservas ante las recomendaciones que se vierten hacia las formas de trabajo conjunta en el aula. Esto es algo obvio. Podríamos, incluso, aislar varias causas que desencadenan esta postura. Las hemos reflejado en la figura 1.

La primera de ellas, tal como se observa, sería porque, a veces, nos dejamos llevar demasiado por esas teorías implícitas que explicábamos anterioremente que se activan automáticamente cuando damos clase y que nos hacen repetir conocimientos didácticos no reflexionados. Cuando éramos alumnos y observábamos a nuestros profesores, casi nadie recurría a estrategias cooperativas para enseñar Matemáticas, todo se basaba en el trabajo individual. Es más, incluso

hemos sido fruto de una permanente cultura competitiva en el aula. Con este planteamiento, nosotros estaríamos, sin ser conscientes, reproduciendo esquemas idénticos. No nos damos cuenta de que, utilizando la frase que se recoge en un trabajo [(21)] , habría que ir al aula *con formas diferentes a como nos enseñaron a nosotros. Las experiencias que obtuvimos como estudiantes crean fuertes prejuicios acerca de la enseñanza.*

Al no existir esta forma de estructura organizativa en nuestro pasado, no hemos tenido oportunidad de ejercitar este tipo de aprendizaje y hemos aprendido a estudiar esta disciplina preferentemente a solas, sin tener que dar cuentas a ningún grupo de iguales. Siguiendo la figura 1, esta circunstancia es la que emergería como segunda variable que ralentizaría nuestra decisión de aplicar esta metodología al aula. Un autor [(22)] nos explica que nuestros enfoques de la enseñanza reflejan experiencias previas con el aprendizaje, de tal forma que enseñamos tal como preferimos aprender y que es sorprendente hasta qué punto algunos maestros creen que un estilo de aprendizaje cómodo para ellos sería adecuado para todos los demás. Según este planteamiento, la honda preferencia de un profesor por uno u otro enfoque de la enseñanza es un reflejo de su propio estilo de aprendizaje y de su personalidad.

Figura 1: Posibles causas de del escepticismo del profesorado hacia el aprendizaje cooperativo.

Una última circunstancia reflejada en la figura 1 nos lleva a centrarnos en posibles experiencias anteriores negativas como causa del

escepticismo hacia las formas cooperativas en Matemáticas. En alguna ocasión podríamos haber aplicado estas fórmulas metodológicas de manera acelerada, incompleta o sin haber mediado un diseño previo, por lo que el resultado no ha sido satisfactorio. En estas circunstancias hay que tener presente que trabajar en grupo es ante todo un proceso. Ningún grupo clase evidencia efectividad inmediata a esta modalidad de trabajo en las primeras sesiones conjuntas. Asimismo, estamos ante una fórmula que conlleva unos requisitos y condiciones que deben analizarse previamente por parte del profesorado.

Llegar al aula y decirle al alumnado: "pónganse en grupo y traten de resolver este problema", así, sin más, sin dejar claras las variables organizativas que estos métodos requieren, puede ser el camino más directo a la realización de una práctica cooperativa errónea. Quiénes formarán cada agrupación, cuál es la tarea final requerida, en qué medida va a contribuir cada miembro del grupo a esa tarea final, qué secuencia hay que seguir para llegar a ello, de qué forma se va a evaluar la producción resultante, se tendrá en cuenta o no lo que individualmente cada uno aportó... todas estas cuestiones son puntos claves a considerar si deseamos que las ventajas de las estrategias cooperativas se incorporen al aprendizaje. Entre las ideas claves que deben tenerse en cuenta en torno al aprendizaje cooperativo, hay un autor que nos recuerda siempre que *para enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo hay que hacer algo más que trabajar en equipo. El trabajo en equipo no solo es un recurso para enseñar, sino también un contenido más que los escolares que deben aprender* **(23)** .

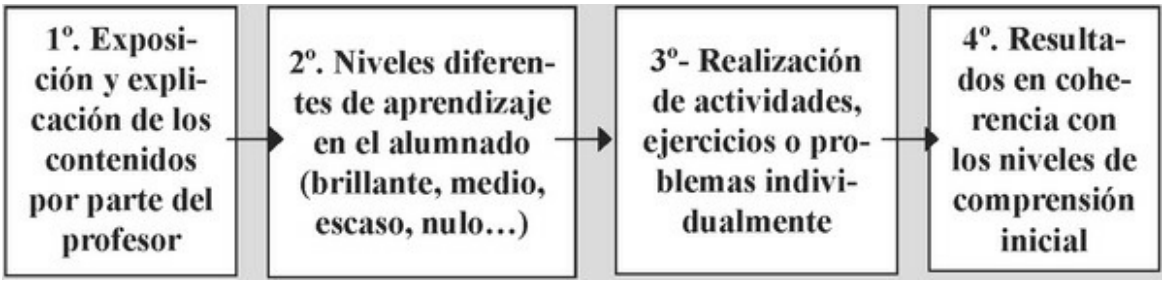
La presente publicación está limitada en su extensión por las características que posee. Por esa razón, no podemos extendernos demasiado en estas importantes cuestiones, por lo que recomendamos a los lectores interesados en profundizar que acudan a fuentes de estudio e investigación especializadas en estas estrategias. Las referencias bibliográficas en las que estamos apoyando los argumentos que apoyan el aprendizaje cooperativo podrían ser útiles como punto de partida. Organizar eventos en los que se compartan conjuntamente prácticas llevadas a cabo por otros profesores con esta metodología

podría ser otra fórmula. Recordemos esa aspiración de convertirnos en auténticas *comunidades de prácticas*. No sería justo que nos dejáramos llevar por escepticismos previos. Las maneras cooperativas de aprendizaje, sobre todo en Matemáticas, incorporan muchas ventajas.

4.2.1. *La concreción de un ejemplo*

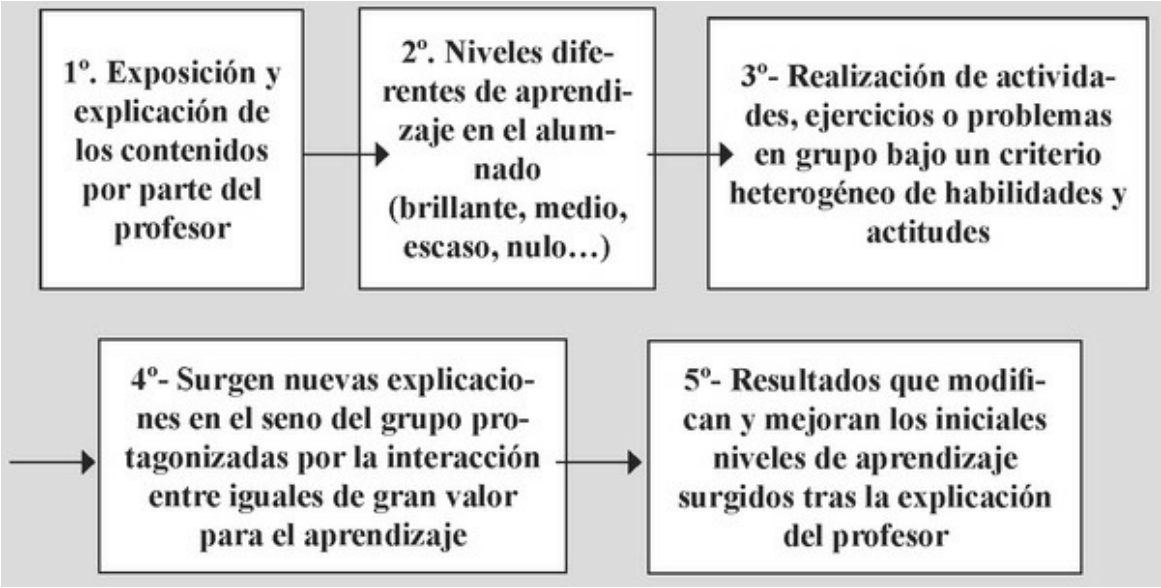
En el intento de afianzar la idea que estamos apoyando, vamos a concretar y ejemplificar dos posibles organizaciones de aula. Para ello nos ayudaremos del diseño de los cuadros 4 y 5.

Comenzando por el primero que vemos -el 4-, observemos qué sucesión de hechos se produce en el aula cuando un profesor o profesora acaba de explicar un contenido matemático o, por qué no, de cualquier otra asignatura. Su alumnado, con esa lógica diversidad que le caracteriza, no habrá comprendido ni asimilado toda la información de la misma manera. Unos, más bien pocos, la habrán captado con garantías de éxito, brillantemente. Otros, más cuantiosos en número, habrán comprendido, al menos, las cuestiones más importantes obteniendo una comprensión media. Pero para otro porcentaje de estudiantes será insuficiente el contenido que haya podido comprender, quedándose en un nivel escaso de aprendizaje. Y, como siempre, uno o dos alumnos ni siquiera sabrán de lo que se ha estado hablando, su aprendizaje habrá sido nulo con respecto a los conceptos y procedimientos matemáticos que se trata de transmitir. Con este panorama, el paso directo de una explicación del profesor a la ejercitación individual mediante ejercicios o problemas de lo transmitido prevé por anticipado un fracaso considerable en los resultados, en coherencia con esos niveles de comprensión que se generaron.



Cuadro 4: Secuencia metodológica previsible bajo el trabajo individual del alumnado.

Si, por el contrario, comenzamos ahora a fijarnos en el cuadro 5, una vez expuesto el contenido planteamos a nuestros estudiantes que formen grupos de 5 o 6 miembros cada uno, el aprendizaje se desarrollará por unos derroteros diferentes. En torno a cada mesa estarán los alumnos bajo un criterio heterogéneo en cuanto al nivel de habilidades (aunque con una variación moderada en la habilidad) y la actitud ante la materia. Los niveles de comprensión de los chicos y chicas, tal como indicamos en el cuadro 5, serán los mismos que antes, pero ellos estarán diluidos entre los diferentes grupos. La tarea a realizar podría ser incluso la misma que hubiésemos mandado en un proceso de trabajo individual.



Cuadro 5: Secuencia metodológica previsible bajo el trabajo cooperativo del alumnado.

Situados en esta estructura espacial, se advertiría al grupo clase que las actividades, los problemas o ejercicios han de hacerse entre todos aunque procurando que lo comprendan al máximo cada uno de los miembros del grupo. Por esta razón, siguiendo con el ejemplo de trabajo cooperativo que estamos mostrando, les indicaríamos que convendría establecer relaciones de tutorías entre ellos, es decir, que el alumno o los alumnos que hayan comprendido mejor cualquier aspecto de lo recién explicado, ejerzan de agente tutor que vuelve a explicar para que todos comprendan lo que hay que hacer.

La razón de insistir en que hay que procurar que todos mejoren la comprensión la justificaremos explicándoles que la evaluación que

apliquemos para esos ejercicios tendrá en cuenta el que todos ellos hayan comprendido lo que se les pide. Y la manera de lograr esto será la siguiente. Concluida la fase grupal, se pasará al ejercicio individual. Y el criterio de calificación que apliquemos a cada alumno por la producción resultante podrá venir dado por dos fuentes: en primer lugar, un 70% por ejemplo, por el resultado de los problemas y ejercicios que ha hecho cada uno individualmente y, en segundo lugar, un 30%, por la suma de las puntuaciones individuales de cada miembro del grupo. Así, los alumnos deben saber que lo que sacaron los compañeros de cada grupo a ellos mismos también les afecta en su nota.

Con este contexto de condiciones, bien transmitido previamente a los estudiantes, llegaríamos a la fase cuatro que muestra el cuadro 5. En el seno de cada grupo va a comenzar a producirse una interacción entre iguales de gran valor para el aprendizaje. Van a aclararse muchas más dudas que en el momento en que intervino el profesor. Esta evidencia es un aserto demostrado por la psicología del aprendizaje desde hace tiempo. La intervención del grupo de iguales es potente a la hora de mejorar la comprensión. Los que comprendieron en un nivel medio, aumentarán sus conocimientos. Los que obtuvieron una posición de escasa asimilación, posiblemente pasen de nivel. Los que nada entendieron, algo avanzarán y, con bastantes probabilidades, tendrán un comportamiento controlado por sus propios compañeros mucho mejor que lo haríamos nosotros bajo el rol de profesores.

Bajo esta dinámica, es obvio que nosotros seguiríamos interviniendo en el aula pero de otra manera. Observaríamos los procesos que se fuesen produciendo en cada grupo e intervendríamos en caso de conflictos sociales o cuando se atascaran en la elaboración o comprensión de algún procedimiento. Nuestra *estructura de autoridad*, siguiendo las argumentaciones de un autor antes citado **(24)** , al basarse en la actividad cooperativa, estaría consiguiendo que el alumnado fuese más autónomo, que dependiera menos de nosotros. En otros términos, nosotros los profesores seguiríamos en nuestro rol de aclarar dudas en el aula pero con un telón social de fondo

organizado y bien gestionado, ya que cada estudiante sabría lo que tiene que hacer en cada momento.

No obstante, ese rol coordinador del profesorado podría también verse amplificado y ser más efectivo si se introduce un segundo profesor en el aula. Experiencias de este tipo sabemos que se están materializando en algunos centros, aunque de manera un tanto tímida. La mayoría de las veces están protagonizadas por el profesor de apoyo que acude al aula por un chico o chica con los que está trabajando. En Las Palmas de Gran Canaria nos contaba una profesora de Educación Especial cómo trabajó bajó esta fórmula con un alumno con autismo escolarizado en primer curso de Primaria. El resultado parece que fue altamente gratificante para todos los implicados, esto es, para el alumno en cuestión, para el resto de los compañeros, para el profesor tutor y para la profesora en cuestión.

Pero sin necesidad de que estas estrategias organizativas solo tomen como eje a un alumno con discapacidad, en las clases que acumulan un mayor fracaso en los aprendizajes, tales como las de Matemáticas o también las de Lengua, podría también recurrirse a esta modalidad de trabajo que reúne a dos docentes en el aula. Desde estas páginas animamos al profesorado a que avance en esta línea pero siempre de una manera reflexiva y bien organizada. Una vez más, la posibilidad de ponerse en contacto con otros profesores que ya lo estén llevando a la práctica sería un acierto. O lo que es lo mismo, aprovecharse de que formamos parte de una *comunidad de prácticas* facilitaría este tipo de intercambios.

Dentro de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, la *estructura de finalidades* que habríamos adoptado con una secuencia metodológica como la que hemos descrito en el cuadro 5, siguiendo con los argumentos del autor que estamos tomando como referente en las ideas anteriores **(25)** , se basaría en la llamada *estructura de la actividad cooperativa*, lejana a la *estructura de la actividad individualista* y la *competitiva*. En función de ello, estaríamos persiguiendo, en primer lugar, que los estudiantes formen pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de aprender. En segundo lugar, esperaríamos de cada estudiante que aprenda lo

que se le enseña y que contribuya a que lo aprendan sus compañeros. Pero solo se conseguirá este objetivo si los demás también lo consiguen.
Llegados a este punto de argumentaciones que estamos defendiendo, creemos que es adecuado volver de nuevo al registro de clase que estamos analizando para aclarar la duda que planteó un profesor ante el desbarajuste que se armó en esta aula cuando la profesora de Matemáticas quiso aclarar individualmente a los que no habían entendido:

> *Supongo que a un grupo como éste no se le puede dejar trabajando solo; pero tendrá que haber otra manera de hablar personalmente con los que tenía que comentar el examen para evitar que el resto pierda tanto individualmente.*

Si tenemos en cuenta los planteamientos que estamos haciendo en defensa del trabajo cooperativo, efectivamente, claro que hay formas de hablar y aclarar personalmente. Pero para hacer esto necesitamos que el resto de los compañeros y compañeras estén entregados a una tarea. Y las evidencias de esta clase han dejado claro que si esas tareas han de realizarse individualmente, corremos el peligro de que la gestión del aula se nos vaya de las manos y surja lo que aquí hemos visto. Nuestra profesora ha confiado en que, aún los alumnos que no saben resolver lo que se les ha encomendado, se mantendrán en silencio, sentados en su sitio, sin molestar a nadie. La didáctica y la psicología ofrecen algunas soluciones, pero para ese iluso acto de fe del profesorado no hay nada escrito.
El procedimiento para proporcionar atención personalizada en los casos necesarios pasa necesariamente por poner en marcha estructuras similares a la que acabamos de ejemplificar. Por lo pronto, las dudas que tuvieran inicialmente esos alumnos susceptibles de recibir atención personalizada serán respondidas, puede ser que en el seno del grupo. No obstante, si no es así, puedo perfectamente dirigirme a la mesa donde esté situado con sus compañeros y proceder allí a las aclaraciones oportunas. Posiblemente esas dudas las tengan también sus compañeros. Lo podríamos comprobar. Y si lo que deseo

transmitirle a ese estudiante en cuestión es algo personal de lo que no quiero que nadie se entere, perfectamente puedo mantener con él una pequeña conversación llamándole aparte. Sus compañeros, si continúan sumergidos en esa fase de trabajo grupal, posiblemente ni se enteren de lo que está sucediendo.

Esta forma de proceder la hemos visto desarrollar en algunas aulas que hemos observado. Recuerdo una situación similar en la que dos profesores -uno de Inglés, otro de Sociales-, como tutores del grupo, quisieron hablar personalmente con todos los chicos y chicas del aula, no tanto para aclarar dudas, sino en este caso para informar de las calificaciones que habían obtenido en la última evaluación. El de Inglés lo hizo a toda la clase, de manera general. Este proceder, equivocado desde el principio, entre otras razones por los mensajes tan personales que estaba dando en público, generó un ambiente agitado, descontrolado y bullicioso. Allí todos hablaban a la vez, se reían mutuamente de los resultados del vecino y la clase se descontrolaba por minutos. En contraposición a esto, el profesor de Sociales, al llegar al aula, encomendó la realización de varias tareas bajo una estrategia grupal. Iniciada esta dinámica, aclaradas las dudas pertinentes, fue llamando de uno en uno a cada estudiante a su mesa para comentarle en privado las calificaciones obtenidas. El ambiente resultante fue el de una clase en la que se oía la interacción que se generaba desde cada grupo pero en la que, en ningún momento, se registraron episodios de desorganización ni conflicto.

Desde todas estas páginas estamos manteniendo, en definitiva, que las estructuras organizativas cooperativas contribuirían a mejorar la ausencia de gestión que hemos observado en esa sesión de Matemáticas. Esto sucedería así porque, por un lado, con estas técnicas metodológicas mejoran los niveles de aprendizaje del alumnado, variable directamente relacionada con la posible desorganización que surja en un aula. Cuando existe dificultad para entender al profesorado, las situaciones de descontrol surgen con más facilidad. Y por otro lado, porque la docente estaría contando con un apoyo genial para su enseñanza: la interacción planificada de la diversidad de su grupo de iguales. Abandonaría con este enfoque la

idea de que atender a las diferencias de los alumnos debe hacerse siempre en lugares aislados e individualizados

Impregnar organizativamente esta clase bajo un aprendizaje cooperativo conllevaría, en definitiva, múltiples ventajas. Un trabajo reciente y que ya hemos citado **(26)** , recogiendo numerosos estudios al respecto, resume esas ventajas en los siguientes términos. Qué importante y qué coherente sería que, de una vez por todas, el profesorado las tuviera siempre presentes:

- Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el compañerismo.
- Esas actitudes positivas que los alumnos y alumnas mantienen entre sí se extienden, además, a las relaciones que el alumnado mantiene con el profesorado y con el conjunto de la institución escolar.
- La organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista, es netamente superior por lo que se refiere al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes.
- Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todos los alumnos: no solo los que tienen más problemas para aprender, sino también el de los más capacitados para el aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza cooperativos favorecen la aceptación de las diferencias y su respeto entre los alumnos corrientes y los integrados.
- Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesorado: permiten la atención personalizada de los alumnos y la entrada de nuevos profesionales dentro del aula que trabajan conjuntamente con el profesor tutor o con el del área correspondiente.

4.2.2. *Los grupos interactivos de aprendizaje: una práctica real*

Basándonos en la última ventaja que hemos enunciado con respecto a estas fórmulas de trabajo en el aula, como ya adelantábamos, existe la posibilidad de que en el aula se esté trabajando de manera cooperativa y que dos profesores estén coordinando y guiando el aprendizaje del grupo. Bajo esta idea, un instituto de Secundaria organizó una experiencia similar pero con una visible diferencia: se sustituyó la figura del segundo docente por un alumno del centro de cursos superiores.

Esta posibilidad organizativa nos la comunicó un grupo de profesores de ese instituto al analizar las prácticas de esta profesora y tratar así de dar una alternativa a la dinámica que estaban leyendo. Dado el interés de la propuesta, se les pidió que la explicaran con más detalle. Lo que nos plantearon fue lo siguiente [(27)] :

Desde el IES en que ellos trabajan, en el curso 2006-2007 pusieron en marcha una medida de atención a la diversidad que denominaron "grupos interactivos de aprendizaje", basándose esta metodología en el trabajo cooperativo. El principal objetivo que se perseguía era mejorar el aprendizaje de los alumnos, evitando disgregar a los que se van descolgando del ritmo de la clase, a la vez que se trabajaban valores como la convivencia y la solidaridad.

Para trabajar en esta línea fue necesaria la preparación de un grupo de alumnos voluntarios (se llegó hasta 69 compañeros), procedentes de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, que durante 3 sesiones, utilizando las clases de Sociedad, Cultura y Religión (SCR) y Religión, recibieron una formación básica en trabajo cooperativo.

Esta preparación fue precisa porque esos estudiantes voluntarios eran los que luego acudían a las clases de 1º y 2º de la ESO -un total de nueve clases y 231 alumnos y alumnas- y cuando el aula se organizaba en grupos de cuatro o cinco participantes bajo un criterio heterogéneo, ellos eran los encargados de fomentar las interacciones del grupo, de manera que todos consiguieran realizar las actividades propuestas por el profesor.

Esta dinámica se desarrolló en varias materias, no solo en Matemáticas, y el número de docentes que se implicó fue de 13. Finalizado el curso, de acuerdo co n esa necesaria reflexión que

siempre hay que aplicar cuando ensayamos innovaciones en el aula, se procedió a evaluar la experiencia bajo distintas fórmulas. Con este propósito, se observaron los resultados académicos obtenidos por los chicos y chicas que participaron y se les pasó un cuestionario a los alumnos receptores del apoyo, a los voluntarios que tutorizaron las dinámicas del aula y a los profesores implicados. Los hallazgos fueron los siguientes:

a) Resultados académicos en los grupos que habían recibido alumnado voluntario

Se compararon los resultados académicos de la primera evaluación -cuando todavía no contaban con la ayuda de los voluntarios- con los obtenidos a final del curso, y los resultados fueron los siguientes:

MATERIA	MEJORAN	SE MANTIENEN	EMPEORAN
Ciencias Naturales (1ºA)	15	3	5
Ciencias Sociales (1ºA)	5	9	9
Matemáticas (1º C)	14	6	5
Educación Plástica y Visual (1º D)	17	6	7
Inglés (1º G)	14	10	6
Matemáticas (2º A)	8	8	10
Lengua (2º B)	5	10	10
Matemáticas (2º B)	9	11	5
Ciencias Naturales (2º C)	9	7	7
Matemáticas (2º C)	8	9	6
Lengua (2º E)	12	8	4
Lengua (2º F)	10	10	5

A partir de estos datos se observó que, aunque las cifras son dispares, sólo hay dos grupos en los que el número de estudiantes que empeoró en sus resultados fue mayor que el de los que mejoraron. Estamos hablando de 2º A en Matemáticas y 2º B en la materia de Lengua. En el resto de los casos podríamos concluir diciendo que se mejoró globalmente el rendimiento. No obstante, hay que ser cautos con estos resultados ya que, tal como se comenta en la información que nos proporcionó este grupo de profesores, es difícil aislar y calcular el grado de influencia que haya podido tener la presencia de los voluntarios en estos resultados frente a otros posibles factores intervinientes. Recordemos esa interdependencia de variables influyentes que siempre está presente en las aulas.

b) Cuestionario dirigido a los alumnos receptores

De las respuestas vertidas por los estudiantes de 1º y 2º de la ESO que recibieron la tutorización de sus compañeros se halló que lo que más les había gustado de la experiencia había sido que habían aprendido mejor, que el trabajo era más divertido, la posibilidad de trabajar en grupo y conocer gente nueva y que se controlaba mejor a los compañeros que molestaban. Como vemos, coincidiría esta última afirmación con la argumentación que establecimos en páginas anteriores: el control de los comportamientos en el aula es más eficaz si interviene el grupo de iguales.

Un alto porcentaje (el 97%) calificó de buena y muy buena la experiencia siendo solo un 3% los que la rechazaron. Se elevó también el porcentaje cuando se les preguntó si con esta fórmula se les había ayudado a aprender. El 70% dio una respuesta positiva. Se añade a este dato que una gran mayoría (64%) afirmó que las tareas les habían resultado fáciles o muy fáciles de esta manera.

Desde el punto de vista social, en función de lo que expresaron estos estudiantes, el 95% advirtió que su relación con los compañeros voluntarios había sido entre buena y muy buena y que, según lo dijo el 70%, se llevaban ahora mejor "con los mayores".

Llamó la atención que el 90% afirmara que le gustaría seguir recibiendo ayuda de voluntarios el próximo curso. Para esta posibilidad aportaron las siguientes sugerencias: que se llevara la experiencia a otras asignaturas, que aumentara el número de voluntarios y que se diera "más autoridad" a estos voluntarios.

Los aspectos negativos que señalaron hicieron referencia a que se produjeron casos en que algunos alumnos no hacían caso a los voluntarios, que había mucha tarea -evidencia muy positiva desde el punto de vista del rendimiento- y que había mucho ruido, afirmación ésta evidente si estamos acostumbrados a clases expositivas y al silencio de la ejecución de la tarea de manera individual.

c) Cuestionario dirigido a los alumnos voluntarios

De las respuestas de estos alumnos y alumnas voluntarios se averiguó que la valoración global de esta fórmula organizativa era, desde su visión, entre buena y muy buena para un alto porcentaje (65% y 21/% respectivamente). También afirmaron -la totalidad de ellos, el 100%-

que las tareas que se les encomendaron eran entre fáciles y muy fáciles. Desde el punto de vista social expresaron mayoritariamente (95%) que el grupo clase les había recibido igualmente entre bien y muy bien.
Con un criterio de respuesta más abierto, destacaron que lo que más les había gustado de la experiencia había sido:

- El hecho de haberse relacionado con los pequeños.
- Ayudar a los demás y sentirse útil.
- Hacer algo nuevo.
- Desconectar de las clases.
- Recordar conceptos de cursos anteriores.
- La buena organización de algunos profesores.

A estas afirmaciones se añadieron comentarios de "cómo me hubiese gustado a mí recibir este apoyo cuando estaba en primer ciclo".
En cuanto a los aspectos que menos les habían agradado, se aislaron los siguientes acontecimientos (como profesores debemos estar atentos porque se citan algunas cuestiones que nos deberían invitar a la reflexión)

- El descontrol en la clase. Algunos alumnos tenían mal comportamiento, "pasaban" de las actividades y no les tomaban en serio.
- Las pérdidas de tiempo mientras se organizaban las clases.
- Las faltas de asistencia de algunos voluntarios.
- Algunos profesores no planificaban las actividades.

Invitados a aportar sugerencias de cara al siguiente curso, este grupo de voluntarios indicó lo siguiente:

- Una mejor organización.
- Concienciar a los alumnos para que se porten bien y que los profesores pongan orden en la clase.
- Mayor coordinación entre profesores y voluntarios. Que los

voluntarios supieran de antemano lo que se iba a dar.

- Grupos más homogéneos en cuanto al número de alumnos.

- Que el apoyo se haga cuando no haya exámenes.

- Tener las soluciones de los ejercicios.

- Cambiar a los voluntarios de clase cada cierto tiempo para evitar el abandono, la monotonía y el "exceso de confianza" por parte de los pequeños.

d) Cuestionario dirigido a los profesores implicados

El profesorado participante implicado en la realización de esta innovación organizativa del centro arrojó una información interesante en el cuestionario que ellos también cumplimentaron. Obsérvese que en algunas cuestiones coinciden sus planteamientos con los del alumnado, por lo que surgen así hallazgos sólidos de cara a la evaluación de esta experiencia.

Desde el punto de vista cuantitativo, los aspectos que más altamente valoraron fueron, por este orden, la recepción del grupo clase a los compañeros voluntarios, el grado de integración de los voluntarios en el grupo y el grado de implicación de estos alumnos voluntarios en la actividad.

Con un nivel de valoración medio, estos profesores señalaron la repercusión de los voluntarios en la mejora del comportamiento de la clase, la continuidad en la asistencia de éstos y el efecto de mejora ejercido en el rendimiento de sus compañeros de primer ciclo.

Lo menos valorado, pero nunca en un nivel bajo sino medio-bajo, fue la repercusión que pudo tener la tarea de los voluntarios en los hábitos de trabajo de la clase.

En cuanto a las dificultades que localizaron estos docentes en la experiencia se señalaron:

- La falta de continuidad en la asistencia de los voluntarios.

- Desigual interés y compromiso de los voluntarios. Algunos estaban poco motivados y eran poco dinamizadores.

- La organización del grupo y del trabajo para ese día.

- El bajo nivel curricular de los voluntarios.

- Algunos alumnos del grupo se negaban a trabajar.
- A última hora no tenían ganas de trabajar ni los alumnos del grupo ni los voluntarios.
- La interrupción de la experiencia en los últimos meses como consecuencia de viajes de intercambio y otras actividades extraescolares.
- En algunas clases la edad de los voluntarios y de los alumnos era similar, lo que restaba eficacia a la actividad.

Ante la suma de todas las evaluaciones vertidas de alumnos receptores, voluntarios y profesorado implicado, tal como nos explicaron desde este IES, la experiencia se repitió al año siguiente pero, eso sí, incorporando pautas de mejora nacidas del resultado de esas evaluaciones citadas. Por ejemplo, se decidió impartir un curso de formación básica solamente a los voluntarios que estaban realmente interesados en participar; se aumentaron y reforzaron las medidas de coordinación entre los profesores y el voluntariado; se evitaron las últimas horas; se tuvo en cuenta la formación e información de los profesores implicados en el programa y se estableció un calendario de cese de la actividad hacia el final de curso.

Llegados a este punto, es importante que los profesores que estén leyendo estas líneas se detengan en la posibilidad de aplicar en su contexto escolar frmulas similares. La finalidad de describir este programa concreto fue precisamente bajo esa idea. Esta experiencia ha nacido desde una comunidad de práctica a partir de la que podemos aprender el resto del profesorado.

La práctica que aquí hemos explicado demuestra la efectividad del trabajo cooperativo y la importancia del protagonismo y la participación de los iguales de un centro en las tareas escolares. Quizá, a la hora de evaluarse por parte de sus protagonistas, se ha incorporado un criterio conjunto, sin separar dos variables que se han puesto en juego en esta forma de trabajo: el trabajo cooperativo que llevan a cabo en las diversas asignaturas los alumnos receptores por un lado, y la participación de los compañeros mayores por otro. No olvidemos que la experiencia cooperativa también es viable en un aula

sin estos voluntarios. No obstante, hemos podido comprobar ante esta interesante experiencia que la conjunción de las dos posibilidades ha sido globalmente positiva y viable desde cualquier otro centro. Y esta conclusión no es tanto por lo que el profesorado que lo puso en marcha opina, sino, como vemos, por lo que esos profesores han reflexionado sobre la experiencia.

Qué cierto es que cuando reflexionamos sobre cuestiones de clase surgen unos análisis que son los que nos llevan a capturar y orientar las acciones adecuadas. Innovar en la enseñanza es importante, pero más lo es reflexionar sobre esas innovaciones. El grupo de profesores que participó en esta fórmula organizativa merece el mejor de los aplausos por sus deseos de cambio y apertura a la mejora de su enseñanza, pero uno más intenso y especial les daría yo por su posterior y organizada reflexión.

4.3. *Debería contactar más con todo el alumnado*

Retomando de nuevo el análisis que otros docentes realizaron a esta sesión de clase, un porcentaje importante subrayó, con un enfoque un tanto negativo, la manera de interaccionar de esta profesora de Matemáticas con sus alumnos y alumnas. Las frases concretas que se vertieron al respecto las hemos resumido en el cuadro 6.

Cómo interacciona esta profesora	
	No anima; cuando responden bien los alumnos, solo dice "sí". No personaliza. No refuerza positivamente las intervenciones de los alumnos. No saluda ni al entrar ni al salir. Pasa de ejercicio a ejercicio con mucha rapidez. Atiende a unas disrupciones sí a otras no. Da la impresión de que solo trabaja con una minoría, los demás hacen lo que quieren y ella "pasa".

Cuadro 6: Valoraciones del profesorado sobre la interacción mantenida por la profesora.

Lo que desde ese cuadro podemos leer es obvio que dibuja un perfil de interacción en el aula de esta profesora con una tendencia poco

deseada, opuesta a sus estudiantes. Por lo pronto, percibimos que las necesarias valoraciones que se precisan hacer en el aula, tal como explicábamos cuando analizábamos la clase del capítulo anterior, no se están produciendo de la manera idónea. En función de estas observaciones, los refuerzos positivos que utiliza o son escuetos o sencillamente son inexistentes.

Se ha indicado también que "no personaliza". Este rasgo, en función de lo que se añadió y explicó cuando se hizo esta apreciación, podríamos significarlo como el interés que muestran algunos docentes de manera visible por el bienestar personal y/o académico de sus alumnos, traduciéndose esta inclinación en un intercambio de mensajes de ánimo, un comunicar cuestiones personales, un ofrecerse a ayudar, un comentar asuntos extraescolares, un saludar y despedirse de manera cortés... En definitiva, personalizar la clase es algo así como no olvidar que nuestros alumnos y alumnas, además de ser personas que deben aprender unos contenidos, son personas con emociones, problemas, deseos e inseguridades. Como bien apreciaron otros profesores, es verdad que esto no es lo que más se percibe en esta clase. Los gritos, las intensas llamadas de atención, la escasa generosidad en las valoraciones que hemos podido observar, no es el camino que desemboca en una clase con personalización en la interacción.

La indicación de que "pasa de ejercicio a ejercicio con mucha rapidez" está reflejando igualmente otro rasgo poco afortunado, la velocidad. Interactuar con prisas, explicar con rapidez, es un auténtico atentado al respeto por las diferencias de aprendizaje. Cuando incorporamos esta postura a nuestras clases, estamos suponiendo que existe una respuesta única y rápida del alumnado hacia el aprendizaje, premisa poco sostenible si tenemos en cuenta el arco de diferencias para aprender en un aula.

Posiblemente a nuestra profesora le hemos captado estos episodios de velocidad porque la falta de gestión apropiada en la primera parte de la sesión, ese estar aclarando individualmente durante casi cuarenta minutos, le hizo perder mucho tiempo. Cuando se dio cuenta, solo disponía de 20 minutos para centrarse en el tema que suponemos que tenía previsto abordar ese día. Ante estas circunstancias, decide

enseñar con prisas. Postura equivocada. Si enseñar con rapidez supusiera que todos aprendieran con el mismo ritmo y velocidad, las necesidades específicas de apoyo educativo casi no existirían.
Se han vertido sobre esta profesora, siguiendo con el contenido del cuadro 6, juicios que evidencian posturas de omisión y favoritismo hacia sus alumnos y alumnas. Esa frase de "atiende a unas disrupciones sí y a otras no" quizá ya se comentó al comienzo de este capítulo. Recordemos cómo en esta aula ocurrían cosas graves y la docente respondía con la ausencia como respuesta. Y luego percibíamos, por el contrario, si recordamos el cuadro 2, que recogía los episodios conflictivos, que cuando se hablaba en alto ella sí intervenía solicitando un cambio de comportamiento.
Similares rasgos comparte la apreciación de que "da la impresión de que solo trabaja con una minoría, los demás hacen lo que quieren y ella pasa". El favoritismo, consecuencia de la omisión, es lo que sale aquí a relucir. En un trabajo anterior **(28)** explicábamos sobre esta cuestión que la diversidad es una cualidad objetiva de nuestros alumnos y alumnas por la que cada cual es como es y no como nos gustaría a los demás que fuera. A todos los docentes nos agrada que nuestros alumnos se caractericen por dirigirnos atentas miradas y por estar en silencio cuando nosotros hablamos. Pero las diferencias definen nuestra especie humana. Aquellos estudiantes que no se caracterizan por estos comportamientos no pueden, por ello, ser excluidos de su condición de alumno sobre el que tenemos que ejercer nuestro esfuerzo profesional. Muy al contrario, deben abrir en nosotros la intencionalidad permanente de conseguir motivarles y de hacer que mejoren en sus aprendizajes.
En función de todos los juicios que recoge el cuadro 6, percibimos, en definitiva, que estamos ante una profesora que, como bien le dijo un compañero, *debería contactar más con todo el alumnado.* Mantiene una interacción opuesta, hay escasa comprensión a la hora de relacionarse con los chicos y chicas de su aula.
En una ocasión, mientras analizábamos estas sesiones, un profesor expresó lo siguiente:

Yo creo que los alumnos deben entender que es necesario que

respeten al profesor, porque el profesor siempre los va a respetar a ellos, a todos.

Esta afirmación debería provocar un cúmulo significativo de reflexiones. Quizá recoja un deseo importante de todos nosotros, los profesores y profesoras. Pero la realidad del aula toma, en ocasiones, orientaciones en contra. Se deja de respetar a un alumno no solo cuando lo insultamos o descalificamos en público, hechos que realmente apenas hemos localizado. Una interacción opuesta como la que hemos visto en esta sesión de Matemáticas no desprende necesariamente el respeto que merecen nuestros estudiantes. El no respeto puede estar produciéndose bajo fórmulas de las que ni siquiera el propio profesor es conciente.

Hubo un segmento de interacción en un aula en donde emergió un acontecimiento de este tipo mientras se impartía una sesión de Lengua castellana. La sesión se estaba dedicando a resolver dudas de última hora ante un examen que se iba a desarrollar en la siguiente jornada. Una chica, caracterizada por su TDHA, con unos niveles bajos de atención, estaba en ese momento afanada en preguntar cuestiones que realmente evidenciaban su falta de concentración en sesiones anteriores en las que se había explicado esas cuestiones una y otra vez. A pesar de ello, el profesor, de manera paciente aunque un tanto cortante, iba contestando escuetamente a todo lo que le preguntaba. De repente, una compañera de al lado, caracterizada, por el contrario, por su alto nivel académico, interrumpe esa interacción esbozando una pregunta similar a la que la primera chica hacía. Al profesor, un tanto sorprendido, solo se le ocurre decir en alto y a todo el grupo esta insensata frase: *¿tú también haciendo ese tipo de preguntas? Me sorprende cómo has podido caer tan bajo...* La chica con TDAH enmudeció. De golpe sus interrogantes finalizaron.

Esto es otro ejemplo de falta de respeto del profesor hacia su alumnado. Este es otro ejemplo de una inadecuada interacción con el alumnado. Es posible que no consciente, pero no por ello es menos trascendente para la chica afectada. Habrá que contactar mejor con todo el alumnado...

4.4. *Cómo interactúan otros profesores de Matemáticas*

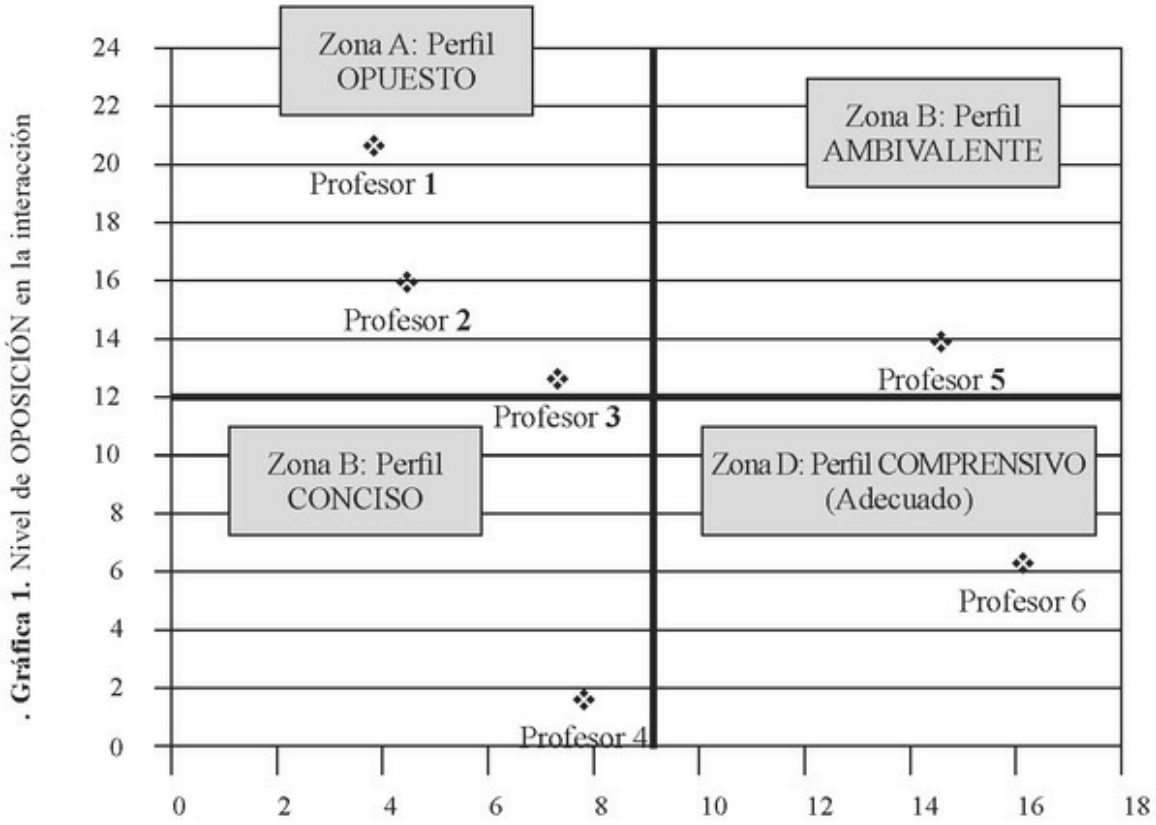
Localizar prácticas con formas de interacción opuestas y encontradas frente al alumnado es algo que, al contrario de lo que debiera ocurrir, parece que surge con más frecuencia de la deseada. Centrándonos ahora en el área de Matemáticas, en las clases que hemos observado hemos hallado que varios de los profesores de esta área contabilizaron episodios clasificados en este sector

Para explicar esta realidad, tal como lo hacíamos en un artículo anterior **(29)** , se recurrió a la elaboración de una figura como la gráfica 1, a partir del cómputo total de episodios observados que reflejaban la interacción entre el profesorado y el alumnado. Desde ahí se percibe que cruzamos dos ejes. El vertical representa el *nivel de oposición* mantenido por el profesor en la interacción. El horizontal, el de *comprensión*. Al cruzar estos resultados por la media de los porcentajes obtenidos desde cada aula en esta dimensión, nos surgieron cuatro zonas bien diferenciadas que combinan en grado diverso la oposición y la comprensión del profesorado cuando interactúa con el alumnado. Como resultado obtenemos cuatro perfiles diferentes de interacción según sea la manera de relacionarse con los estudiantes, aunque es evidente que dentro de esos perfiles cabe, a su vez, cierta diversidad, ya que no todos obtendrían desde el punto de vista cuantitativo los mismos parámetros de oposición y comprensión en la relación.

Pero lo importante de cara a los argumentos que estamos manteniendo fue que al situar en estos cuatro perfiles a seis profesores de Matemáticas, a los que habíamos analizado desde el aula, obtuvimos la distribución espacial que refleja la gráfica 1. Obsérvese, a priori, que solo uno se sitúa en lo que hemos llamado "perfil comprensivo-adecuado". No obstante, el significado atribuido a cada zona sería el siguiente:

* *ZONA A. PERFIL OPUESTO:* Corresponde a un profesor que se *opone mucho* a sus alumnos, esto es, hay frecuentes instantes de antagonismo y tensión, se imprime velocidad al ritmo de enseñanza-aprendizaje, se omiten las intervenciones de los alumnos, se favorece más a unos que a otros e incluso en ocasiones surgen mensajes de descrédito. Por otro lado, son escasos los segmentos en que el docente

consigue conectar con los estudiantes ya que muestra *bajos rasgos de comprensión*. Obsérvese en la gráfica 1 que en este sector se situó la mitad de esos seis docentes de Matemáticas observados, entre los que se posicionaría, evidentemente, la docente que hemos analizado en este capítulo.



* *ZONA B. PERFIL AMBIVALENTE:* Profesor que en sus comportamientos suele dar muestras de una *alta comprensión* del alumnado por lo que es fácil registrar en el ambiente de clase a un docente flexible ante los planteamientos que surgen, que personaliza la comunicación con sus alumnos, que desprende con facilidad mensajes de valoración, que comparte situaciones de humor con los estudiantes y que llega incluso -en algunos instantes- a planificar tareas diferentes según las características de sus alumnos. Sin embargo, la existencia de todos estos rasgos no le exime de vivenciar en la interacción con su alumnado variados segmentos propios de un docente que *se opone a su grupo clase*. Por tanto, a la vez que mantiene los comportamientos descritos, salpica la relación de algunos momentos de descrédito, favoritismo, llega a imprimir velocidad en el ritmo de clase, omite algunas intervenciones de los estudiantes, se

respiran instantes de tensión y antagonismo e incluso se puede llegar al descrédito verbal hacia el alumno. Si nos referimos a la situación de la gráfica 1, en esta zona localizamos a un solo profesor.

* *ZONA C.: PERFIL CONCISO:* Docente que mantiene una interacción con una *baja oposición* pero, a pesar de ello, su *comprensión* también es *baja*. El resultado podría ser un profesor que establece una interacción escasa, no definida. Volviendo a la gráfica 1, un solo docente se aplicó a esta sección, aunque, como se desprende de su posición en esta zona, mantiene una comprensión en la interacción superior a lo que serían episodios opuestos y enfrentados. No obstante, era un docente de escasas y aisladas competencias comunicativas con su alumnado, que permanecía mucho tiempo sin apenas hablarle.

* *ZONA D. PERFIL COMPRENSIVO-ADECUADO.* Situaríamos en este sector al profesorado de *altos comportamientos comprensivos* hacia el alumno y con *escasos rasgos de oposición.* Estaría aquí localizada la zona más adecuada si emitiéramos un juicio de valor en estos compartimentos resultantes. Es un docente cargado de mensajes valorativos a los estudiantes, que se ríe de manera compartida con ellos, capaz de ser flexible ante los imprevistos surgidos, que personaliza la relación. En el ambiente de su clase apenas existen segmentos de antagonismo, no se respira tensión, el ritmo de enseñanza-aprendizaje es acorde a las características de sus alumnos, tiene presente cualquier aportación de ellos, con lo cual no se omiten sus mensajes ni se favorece más a unos que a otros. Pero lo lamentable de los hallazgos obtenidos fue que en esta zona solo se insertó a un profesor, tal como hemos reflejado en la gráfica 1.

En consecuencia, apoyándonos en las evidencias que nos permitieron dibujar estos perfiles, y que luego se vieron confirmadas al triangularse con lo que expresaban los propios profesores, podemos afirmar que la mayoría de los docentes de Matemáticas que observamos en nuestra investigación interaccionan con sus alumnos desde unos emplazamientos poco propicios para responder a la diversidad en el aula, por lo que se sitúan más hacia la oposición que hacia la comprensión de su alumnado.

Desde estas páginas nos gustaría advertir que este deterioro en la interacción profesorado-alumnado tendría consecuencias nefastas, por lo pronto, en la creación de actitudes positivas del alumnado hacia la materia, punto de partida para cualquier estudiante que comienza a tener dificultades en esta asignatura. Hay un estudio clásico al respecto **(30)** que describe de manera clara la relación de estas dos variables. Se defiende que la mejora de las actitudes hacia las Matemáticas pasa por mejorar también las relaciones profesor-alumno. El docente debe compensar las desigualdades y establecer una interacción que evite la intolerancia y la arbitrariedad en sus actuaciones.

Por otro lado, estarían las aportaciones de otro autor **(31)** que recuerda que la comunicación profesor-alumno y más concretamente las discusiones de ideas que se puedan desarrollar entre ellos favorecen que el aprendizaje de las Matemáticas sea significativo, principio básico para una adecuada enseñanza. Una comunicación deteriorada, con escasa dosis de comprensión, no crearía por tanto el ambiente ideal para que surgiera ese principio.

Se hace difícil también alcanzar las líneas de intervención que apuntaba otro trabajo realizado por varios autores **(32)** cuando advertían que les había resultado muy satisfactorio el establecer diálogos cortos animando y orientando al alumno a realizar sus tareas cuando éstos presentaban problemas de atención en Matemáticas. Es obvio que cuando la interacción se asienta en la oposición y muy poco en la comprensión, estas posibilidades se volatilizan.

Esta postura tendente a mantener con los alumnos una situación distante hacia la personalización, la valoración o la flexibilidad, podría asimismo cerrar las posibilidades de percibir la realidad contextual y cultural que provenga de éstos y utilizarla como recurso de enseñanza. Se ha subrayado **(33)** esta perspectiva cuando se plantea la importancia que tiene esta tendencia para acoger las diferencias de los alumnos en el aula. Desde las investigaciones matemáticas se ha insistido también en la relevancia de cara al aprendizaje de las líneas de trabajo multicultural **(34)** .

En definitiva, debemos convencernos de que la relación de

comunicación que mantenga un profesor o profesora con su alumnado en la clase de Matemáticas constituye un elemento clave para que mejoren los procesos de comprensión y, en consecuencia, disminuyan las dificultades de aprendizaje en esta área. Un profesor lo decía con estas palabras:

> *Cuando se consigue crear un ambiente de diálogo y el alumno sabe que puede contar contigo, que puede confiar en ti, que sabe que si falla le vas a dar otra oportunidad, hay ahí una buena base para trabajar"*

* * *

En este capítulo hemos comprobado que la gestión de un aula es una de las tareas primordiales del profesorado en el aula. En una clase mal gestionada, como la sesión que hemos analizado en estas páginas, no se puede producir la enseñanza, o al menos la enseñanza de lo que nosotros hemos planificado. Pero desde el análisis de esta sesión, también hemos comprobado, una vez más, que esa gestión no es un proceso diferente y yuxtapuesto a la organización que se haga de la clase y la enseñanza que se imparta. El tipo de tareas y actividades, el ambiente que se genera, es un de los puntos en los que más hay que incidir si queremos mantener el orden en el aula. El establecimiento de las normativas es muy importante, pero en el caso de esta clase de poco le serviría a la profesora su aplicación si continúa manteniendo las mismas prácticas en su proceso de enseñanza.

Por otro lado, desde esta sesión se comprueba cómo en ocasiones nos centramos demasiado en los contenidos que se deben transmitir y no nos damos cuenta de que la metodología que se sigue para alcanzarlos puede desprender aprendizajes no previstos que incluso impidan la aparición de otros. Dicho de otra forma, en esta clase hemos observado cómo se aprendió poco de ese "cálculo de proporcionalidad" que tenía planificado la profesora entre sus contenidos, pero mucho de la metodología que aplicó. Por ejemplo, se aprendió que cada uno debe ir a lo suyo, que cooperar no es bueno, que no importa insultar al compañero o cómo puedo "pasar" de lo que dice una profesora que grita en el aula...

Hemos comprobado también que en un mismo centro, tal como señala una autora [(35)] , de una hora a otra, los mismos alumnos pasan de un contexto de aula participativo, inclusivo, motivador, tal como observamos con la profesora de Música anterior, a otro definido por lo contrario de estas situaciones y, en consecuencia, por un incremento de las dificultades de aprendizaje y los procesos de exclusión. Eso nos debería hacer pensar muchas cosas.

Porque estoy segura que no nos gratifica este tipo de situaciones, sería bueno volver a leer esta sesión con esa perspectiva crítica y analítica que todos sabemos aplicar. Eso sí, si lo hacemos entre varios compañeros y compañeras, mucho mejor.

Anexo II. Desarrollo de la sesión objeto de análisis del Capítulo III

Jueves 23 de Marzo de 11,00 - 12,00

La profesora se dirige a su mesa. Coge la lista de clase y pregunta al grupo quién ha venido y quién no, conforme los va citando. Los alumnos le indican la causa en los casos de ausencia. En la clase hay 17 alumnos pero poco a poco siguen entrando más.

Ahora la profesora reparte unos exámenes corregidos (suponemos que se elaboraron en sesiones anteriores). Va dirigiéndose a la mesa de cada alumno. Advierte que sólo hay 4 personas que han aprobado. Los alumnos, conforme los reciben, los van ojeando individualmente. Mientras, hablan todos a la vez. La clase no está en silencio. La profesora expresa:

- ¡A ver! ¡Silencio, por favor!

Se consigue un instante de silencio pero uno chilla. La profesora le dice también a gritos:

- ¡¡¡¡Fernando!!!!

En este momento la profesora se dirige al grupo y les dice:

- Los que tienen una marca me van llamando porque les quiero aclarar algo. Mientras, el resto, para que no me armen follón, sacan la hoja del otro día y van trabajando cada uno a solas lo que sepan sobre la proporcionalidad. Luego lo corregiremos.

En este instante entra un alumno de fuera y se dirige a su sitio. La profesora no le dice nada. Hay 19 alumnos a esta hora.

La profesora se dirige a la pizarra y comienza a dar instrucciones al grupo clase de cómo hacer ese ejercicio de *Proporcionalidad* del otro día. Figura en una fotocopia que *se supone que todos deben tener*. Dos alumnos, mientras ella explica, están vueltos de espalda y hablan entre ellos. Ella no interviene.
La profesora va a una mesa y explica individualmente a una alumna de la primera fila algo sobre el examen corregido. El resto de los alumnos está hablando en voz muy alta *(es posible que entendieran que deben esperar a que se les acerque la profesora)*. Sólo cinco de ellos están aparentemente trabajando *(suponemos que son aquellos con los que la profesora no va a hablar)*. Ramón está en su sitio sin hacer nada; tiene su mochila cerrada encima de la mesa y se ha puesto un aparato de música con auriculares. Otro alumno se levanta, va hacia una compañera y le coge un material que dice que es suyo. Discuten y llegan a una pequeña pelea. La profesora sigue con la misma chica de antes en su mesa e ignora la situación. Se dirige ahora a la mesa de otro alumno y hace lo mismo que con el anterior. La alumna que discutió con el compañero dice en alto:
- ¡Seño, mire Fernando!
La profesora no contesta. La alumna vuelve a repetir:
- ¡Seño, mire Fernando!
La profesora sigue explicando individualmente en la mesa de un alumno. La chica insiste de nuevo:
- ¡Seño, mire Fernando!
La profesora se vuelve hacia el grupo clase y dice en voz alta:
- ¿Quién está haciendo lo que yo dije?
Los alumnos se callan un poco y ella continúa con el mismo alumno de antes individualmente. Ramón comienza a abrir su cuaderno. Sólo tres alumnos parecen estar trabajando en lo que mandó la profesora. Ésta va al tercer alumno y repite el proceso de atención individualizada. Fernando, el alumno que se peleó antes, le chilla a un compañero amenazándole con pegarle.
- ¡¡Te meto una patada en la boca...!!
La profesora no dice nada y se dirige al cuarto alumno. Una alumna de delante se dirige ahora hacia Fernando y le pide algo. Es Esther. La

profesora le dice:
- Esther, ponte a trabajar.
Son las 11,30 y la profesora se dirige a otro alumno. Está explicándole algo a éste cuando, desde tres filas más hacia atrás, se dirige en alto a otra alumna y le dice cómo debe hacer un ejercicio.
Fernando vuelve a levantarse y va hacia la primera fila. Le dice algo a la compañera de antes y vuelve a su sitio. Una chica se levanta y va hacia la papelera. A la vuelta le dice algo al oído al que se sienta detrás de ella. La profesora está atendiendo individualmente a su quinto alumno de hoy.
Ramón está trabajando. Una alumna, de repente, le da una palmada fuerte a un compañero. La profesora no dice nada. Está atendiendo a su sexto alumno de hoy. Son las 11,34.
Ahora la profesora pregunta al grupo clase:
- ¿Nadie más? *(se refiere a si debe ir a alguien más al que marcó el examen).*
- ¡Yo, seño! -contesta una chica-.
La profesora acude hacia ella. Dos chicas se levantan juntas y van charlando a la papelera a tirar un papel. Luego se sientan. Un alumno comienza a tirar por la ventana parte de un bolígrafo. La profesora sigue con la séptima chica y no atiende a esa situación. Los compañeros de la ventana comienzan a pelearse por el bolígrafo que han tirado. Uno de ellos dice en alto:
- ¡¡Gilipollas!! ¡Que es de mi madre!
Comienzan a discutir. La profesora se vuelve, se dirige hacia su mesa y les dice:
- Bueno, a ver... sacad los apuntes. ¡Fernando! ¿Qué estás haciendo? -le dice al verlo levantado-.
El alumno no contesta y se sienta. El grupo clase está casi en silencio. La profesora comienza a recordar lo que explicó el otro día. De repente le pregunta a un alumno:
- ¿Dónde está tu libreta?... Pues saca otra y copia los apuntes de hoy.
La docente pasea por la clase, continúa recapitulando lo anterior y confirma lo que se dio preguntando a los alumnos. Ellos le contestan interviniendo de manera desordenada: hablando a la vez, contestando

unos sí y otros no. La profesora va escribiendo en la pizarra. Todos copian lo que se plasma en ella. Hay silencio. Ahora la profesora dice:
- Escribid -y comienza a dictar apuntes-.
- Espere señorita -dice una alumna-.
Todos anotan. Ella sigue dictando despacio. Interrumpe si un alumno se queda atrás y vuelve a repetir. Pasea por todos los pasillos. Se detiene ante un alumno que paró de escribir y le dice:
- ¿Qué pasa, Sixto?
- Nada -dice el alumno-.
La profesora sigue dictando. Intercala preguntas mientras lo hace e introduce frases incompletas para que ellos digan el término correcto. Contestan pocos alumnos. Al terminar de dictar les pide a los alumnos que saquen la fotocopia de ejercicios para hacer un ejemplo que les va a poner. Antes , les advierte:
- No quiero que contestéis en voz alta, ¿vale? Haced el ejercicio, que luego lo explicaremos en la pizarra.
La profesora pone los datos del ejercicio en la pizarra. De repente se vuelve hacia un alumno y le dice irónicamente:
- ¿Qué pasa, David? ¿Vas a seguir así toda la hora? *(se lo dice a uno que estaba hablando).*
- Son unos niños chicos -contesta otra compañera-.
- Que haya paz -dice un alumno-.
- ¿Podemos continuar? -pregunta la profesora-.
La docente explica lo que tienen que hacer y advierte:
- Quiero que lo hagáis solos. Yo iré por los sitios a explicaros.
Se oye una voz de un alumno que dice en alto:
- ¡Joder!
La profesora se dirige hacia él. Está sentado detrás. Habla con él con gesto serio pero en voz baja. Es David. Luego se dirige al grupo clase y les dice:
- ¡Quiero a cada uno haciendo el suyo!
Los alumnos hablan entre sí pero no de la tarea. El trabajo lo hacen sólo unos pocos. Uno no tiene la fotocopia de donde debían hacer el ejemplo. La profesora se da cuenta y le da una nueva. Pasea por la clase. Se para en algunos sitios y si está bien les dice: "vale,

vale"...Un alumno dice:
- Ya lo hice seño...
- ¡A ver! ¡Silencio! -contesta la profesora-.
La mayoría de los alumnos ha hecho el ejercicio *(o por lo menos ha dejado de escribir)*. La profesora dice en alto:
- ¡Fernando, te voy a echar fuera! A ver -se dirige a una chica-, razona y hazlo tú, que antes no lo entendías bien.
Una chica contesta en voz alta. La profesora le dice "vale" escribiendo en la pizarra lo que le ha dicho. La clase está ahora en silencio. Un alumno interviene en alto y da una respuesta. La profesora le dice:
- A ver... explícamelo tú.
El chico comienza a explicar. El grupo clase habla entre sí. La profesora interrumpe y dice en voz muy alta, casi gritando:
- ¡¡¡¡Silencio, quiero silencio y quiero que todos atiendan!!!!
El alumno sigue explicando lo que hizo. La profesora le va preguntando guiando sus respuestas. Cuando responde mal, repite la pregunta y el alumno lo considera de nuevo. Si lo hace bien ella le dice "sí" y repite lo dicho por el alumno.
La profesora dice ahora:
- Vamos con el segundo ejercicio.
Lee ella el enunciado y va escribiendo los datos en la pizarra. Un alumno de primera fila levanta la mano. La docente se dirige hacia él e individualmente le resuelve la duda. La clase está en silencio ahora. Todos están escribiendo *(suponemos que copian el ejercicio que hay que hacer)*. La profesora le dice a un alumno:
- ¿Qué hace, Sixto?
- Estoy pensando.
- ¿Pensando mirando hacia atrás? -le contesta la profesora-.
Ésta continúa hablando con este alumno al lado de su mesa. Ahora Ramón se levanta y se pone en medio de la clase sentado encima de otra mesa. Está pidiendo un pañuelo a los compañeros. La profesora no le hace caso. Ramón se suena con el pañuelo que le dejan y se dirige a la papelera. La profesora ahora le pregunta:
- Ramón, ¿qué haces ahí?
- Es que se me rompió el oído al sonarme.

La profesora se dirige con él a su sitio y le habla algo en flojo pero con el gesto serio. Al terminar, Ramón se pone a trabajar.
La profesora va a la pizarra y dice:
- A ver, este problema lo han hecho de muchas formas. Juan lo ha hecho así...
Va explicando en la pizarra. Pide el resultado y dos alumnas intervienen dándoselo. Explica ahora otra forma en que lo ha hecho otro alumno. Intercala preguntas de aplicación y análisis mientras lo hace. Sólo responden dos chicas y un chico de delante.
La docente pide al grupo clase que abran el libro por la página 12 e indica los ejercicios que deben traer hechos para mañana. Los apunta en la pizarra. Luego expresa:
- Y ahora vamos a corregir unos que no se corrigieron el lunes.
- Se corrigieron todos -dice un alumno-.
- No -contesta otro-.
- ¿Quién los ha hecho? ¡Que levante la mano! -dice la profesora-.
Muy pocos alumnos lo hacen. La profesora llama a dos alumnas de la primera fila para que salgan a la pizarra a hacerlo. Dice al grupo:
- ¡A ver, por favor!
Una chica interviene y le dice a la profesora que queda otra cosa por corregir aparte de lo que van a hacer en la pizarra.
- Sí, es verdad -le contesta la profesora-.
Vuelven a su sitio las chicas de la pizarra. La profesora exclama:
- ¡¡A ver, silencio!!
Comienza a explicar el ejercicio que quedaba. La chica y el chico de siempre interactúan con ella y le hacen preguntas. El resto del alumnado está hablando.
- ¡Callaos!... ¡A ver! ¡Está hablando David!
David hace su pregunta relacionada con lo explicado. La profesora contesta dirigiéndole toda la explicación sólo a él. El resto de la clase habla con mucho volumen. Ramón está mirando al infinito. Suena el timbre. Se levantan y recogen. La profesora recuerda en alto:
- ¡Haced los ejercicios de mañana y traed el examen!

---

(1) Onrubia, J.; Rochera, M.J. y Barberá, E. (2004): La enseñanza y el aprendizaje de las

matemáticas: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo Psicológico y Educación.2. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza editorial (p. 487-508).

Ver Texto

---

(2) Garrido, J. (1993): *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores de Educación Primaria y de Educación Especial.* Madrid: CEPE (p.106).

Ver Texto

---

(3) Galton, M.; Hargreaves, L.; Comber, C.; Wall, D. y Pell, A. (1999): *Inside the primary classroom 20 years on*. London and New York: Routledge.

Ver Texto

---

(4) Marchena, R. (2002): *Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples).* Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria (disponible en http://contentdm.ulpgc.es/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/POSTULPGC&CISOPTR=1075&CISOBOX=1&REC=2

Ver Texto

---

(5) Jackson, Ph. W. (1996): *La vida en las aulas*. Madrid y La Coruña: Morata y Fundación Paideia, p. 197.

Ver Texto

---

(6) Marland, M. (1985): *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula).* Madrid: Morata, p. 95.

Ver Texto

---

(7) Plaza del Río, F. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.

Ver Texto

---

(8) Fernández, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea.

Ver Texto

---

(9) Marchena, R. (1998): La disciplina en los centros de bachiller de zonas favorecidas culturalmente. Comunicación expuesta en el *1º Congreso Internacional "Educación y Diversidad ante el tercer milenio"*, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Ver Texto

---

(10) Rudduck, J. y Flutter, J. (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Ver Texto

(11) Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability.*London: Falmer.

Ver Texto

(12) García Pastor, C. (1997): La construcción de una escuela democrática. En P. Arnaiz y P. de Haro (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro.* Murcia: Universidad de Murcia.

García Pastsor, C. (2001): Diversidad: de la teoría a la práctica. En J. L. Domenech y H. López (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000).* Alcoy: Marfil.

Ver Texto

(13) Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (1999): Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. Jordán (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú.

Ver Texto

(14) Stodolsky, S.S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales.* Barcelona: Paidós.

Ver Texto

(15) Serrano, J.M.; González, M.E. y Pons, R.M. (2008): *Aprendizaje cooperativo en Matemáticas*. Murcia: Edit.um, p. 190.

Ver Texto

(16) Barberá, E. y Gómez-Granell, C. (1996): Las estrategias de enseñanza y evaluación en Matemáticas. En C. Monereo e I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza Editorial.

Ver Texto

(17) Serrano, J.M.; González, M.E. ; Pons, R.M. (2008): Ob. cit.

Ver Texto

(18) Las orientaciones metodológicas que estamos refiriendo provienen de una "una especie de decálogo" sobre cómo deben ser las actividades propias del aula de matemáticas elaborado por varios autores y citado por Serrano, J.M.; González, M.E. y Pons, R.M. (2008): Ob. cit, p. 200.

Ver Texto

(19) Serrano, J.M.; González, M.E. ; Pons, R.M. (2008): Ob. cit.

Ver Texto

---

(20) Los autores del trabajo antes citado, en este punto mencionan una larga lista de estudios que han contribuido a demostrar esta afirmación con respecto a las clases de Matemáticas (Chick y Watson, 2002; Ding, Piccolo, Kulm y Li, 2007; Elbers y de Haan, 2005; Hurme y Jarvela, 2005; Lavy, 2006; Leikin, 2004; López-Morteo y López, 2007; Siegel, 2005; Webb, Ing, Kersting y Nemer, 2006).

Ver Texto

---

(21) Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005): *A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. The National Academy of Education: San Francisco, p. 34.

Ver Texto

---

(22) Entwistle, N. (2001): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós, MEC.

Ver Texto

---

(23) Pujolàs, P. (2008): *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó, p. 18.

Ver Texto

---

(24) Pujolàs, P. (2008): Ob. cit. p. 130.

Ver Texto

---

(25) Pujolàs, P. (2008): Ob. cit. p. 127.

Ver Texto

---

(26) Pujolàs, P. (2008): Ob. cit. p. 303.

Ver Texto

---

(27) El instituto al que pertenecen los autores de la propuesta que describimos es el IES Madrid Sur, situado en el barrio de Vallecas de esta capital. El director en el momento que conectamos con el centro era Javier López Torrellas. Él nos facilitó el acceso a esta información sobre los "grupos interactivos de aprendizaje", aunque Sagrario Bay y José Manuel Chacón, profesores de Ciencias Sociales, fueron los responsables de coordinar la experiencia en el instituto.

Ver Texto

---

(28) Marchena, R. (2005): *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula.* Málaga: Aljibe, p. 63.

Ver Texto

---

(29) Marchena, R. (2005): "El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales". Sociedad Española de Pedagogía, *Revista Bordón* 57(2):37-49.

Ver Texto

---

(30) Gairín, J. (1987): *Las actitudes en Educación. Un estudio sobre educación mtemática*. Barcelona: PPU.

Ver Texto

---

(31) Gamorán, M. (2000): "Facilitating Meaningful Discussion of Mathematics". *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(2), 122-125.

Ver Texto

---

(32) Stevens, L. *et al* (2000): "Interactive Instruction to Prevent Attention Problems in Class". *Learning Environment Research*, 3 (3), 265-286 .

Ver Texto

---

(33) Udvari-Solner, A. y Thousand, J. S. (1996): "Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools". *Remedial and Special Education*, 17 (3): 182-192

Ver Texto

---

(34) Salend, S. J. (1998): *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms.* New Jersey: Cerril.

Meyer, M. R. *et al* (2001): "Context in Mathematics Curricula". *Mathematics, Teaching in the Middle School*, 6(9), 522-527

Planas, N. *et al* (1999): "Fiayaz en la clase de Matemáticas: ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural". *Suma*, 30, 65-75.

Arrieta, J. (1998): "Matemáticas no eurocéntricas para una educación intercultural". *Suma*, 28, 71-80.

Ver Texto

---

(35) García Pastor, C. (2007): Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas De Universidades y Educación Especial: *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Universidad de Huelva.

Ver Texto

Para las chicas de primera fila

Este cuarto capítulo lo hemos construido a partir del análisis de una clase -localizada en el anexo III- impartida por un profesor relativamente joven, rondaría los 40 años. Llevaba varios años en el mundo de la docencia como sustituto aunque, según pudimos averiguar por diversas fuentes, era experto en temas culturales e históricos en nuestra isla. Este dato fue incluso percibido por un compañero al leer la sesión. Lo expresó con esta frase: *me da la sensación de que este profesor tiene dominio de la materia.*

Cuando se ha analizado lo que sucede en su aula mientras imparte la clase, los docentes de otros centros le han otorgado, como puntuación media, un suspenso. Pero ha sido un suspenso "por los pelos". En un rango de 1 a 10, se situó en un 4,6. Bajo este criterio cuantitativo, al analizar las calificaciones que cada uno le iba otorgando hemos descubierto que la mayoría -el 67,8%- lo suspendió incluso con puntuaciones por debajo de 3. Sin embargo, y aquí hallamos el porqué de su casi aprobado, un grupo considerable -el 14,2%- le otorgó un notable.

Nos hallamos, por tanto, ante unas prácticas de aula que, como en el capítulo anterior, han sido descalificadas por muchos profesores. Una profesora, en concreto, llegó a expresar esta frase: *leer esta sesión de clase produce sensación de incomodidad, de desorden, de desintonía.* Sin embargo, y esto habría que tenerlo presente, ha merecido la plena aprobación de un sector, aunque es verdad que no muy extenso.

En el momento en que registramos esta sesión había 20 alumnos y alumnas en el aula distribuidos espacialmente en grandes bancos en los que se sentaban entre cinco y seis estudiantes de 15 y 16 años. Ya no es el mismo grupo de estudiantes que en las sesiones de los capítulos anteriores. Tampoco estamos en el mismo centro. La clase se desarrolla en un lugar que llaman el "Seminario de Historia", aula especializada para impartir este tipo de materias en donde se halla mayor cantidad de recursos didácticos a disposición de los profesores.

Vamos a indicar ahora el patrón instructivo, ese modelo general que adopta para estructurar el desarrollo de su clase. No obstante, habría

que advertir que estamos mostrando la primera hora que se le observó y analizó a este profesor. Eso implica que, al igual que se hizo con el resto en esta misma situación, en los primeros cinco minutos no se mantuvo ningún tipo de registro. Pasado ese fragmento de tiempo, este docente interviene en función de la siguiente estructura organizativa:

1. Se realiza una breve síntesis por parte del profesor del contenido que se abordó el último día. Se inicia esta tarea como primera actividad de la hora de clase, una hora que ha empezado veinte minutos más tarde. El profesor había llegado tarde.

2. Se corrigen de manera colectiva los deberes marcados el día anterior solicitando el docente a varios alumnos que lean en alto lo que han puesto.

3. El profesor expone de manera breve y resumida el tema que se supone que ya concluyó una vez que se corrigieron los deberes.

4. Se avisa que se inicia un tema nuevo: "Roma Imperio". A través de unas fotocopias pide a varias alumnas de manera consecutiva que lean en alto la información.

5. Se marcan unas actividades sobre lo leído para realizarlas individualmente en clase pero se advierte que a los que no les dé tiempo las deberán concluir en casa.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar un jueves 30 de marzo entre las 12,00 y las 13,00 del mediodía.

1. *¡QUEEÉ FUEEERTE!...*

En un intento de sintetizar en pocas palabras lo que sucede en este aula, podemos afirmar que estamos ante una clase en la que solo los estudiantes de las primeras filas --en su mayoría chicas- parecen atender y responder a lo que se solicita. El resto, los de las últimas filas, montan follón y protagonizan diversos episodios disruptivos, por lo que el patrón instructivo desarrollado no llega a ellos. Podríamos decir que las estrategias de gestión aplicadas en esta clase solo son exitosas con las chicas de las primeras filas.

Al adentrarnos en su análisis, un docente joven, nada más leer lo que

ahí sucedía, nos sorprendió con esa espontánea frase que da título a este apartado: *¡queeé fueeerte...!* A esta expresión tan coloquial le siguió un breve diálogo con otro compañero:

-Sí, ¿verdad? Vaya forma de dar la clase...

-Nooo, yo me refiero a los alumnos... ¡Queeé fueeerte! Qué mala suerte ha tenido este profesor, vaya grupo le ha tocado...

En estas intervenciones se reflejan dos líneas de pensamiento que, si recordamos, se han venido planteando en los casos anteriores. Un comentario está aludiendo a la sorpresa que produce eque un profesor tenga unos alumnos "tan inadecuados", capaces de montarle las situaciones que se producen en esta aula. Contraria a esta observación estaría la otra: *-Sí, ¿verdad? Vaya forma de dar la clase-*, la de quien se asombra del proceder metodológico, de la manera de gestionar y organizar la clase y, como consecuencia, de los comportamientos que se generan.
Volvimos a localizar un planteamiento similar al de "queeé fueeeerte" en otro profesor que, al leer este registro, justificó la postura que se observaba en el profesor ante la desorganización de la clase alegando que ante un grupo disruptivo no cabe sino la paciencia, darse por vencido o el "tirar la toalla". Concretamente lo expresó con estas palabras:

> *Lo que más me gusta de esta clase es la tolerancia y la paciencia que tiene este profesor, el poder soportar que unos alumnos no sigan, no actúen, estén fuera de la actividad que se está realizando. Suponemos que a estas alturas del curso escolar lo que le habrá ocurrido es que habrá "tirado la toalla" con toda la razón. Es que es inconcebible esa actitud del alumnado, se habrá dado por vencido.*

Sabemos que estas interpretaciones existen -afortunadamente, de manera minoritaria- en algunos sectores del profesorado. Y al interpretarse la sesión de este capítulo la hemos visto emerger de nuevo. Residiría aquí ese 14,2% que le otorgó un notable al profesor

que daba la clase de esta sesión. Son todas ellas valoraciones e interpretaciones que deberíamos percibir sesgadas en su percepción. Ante una dinámica de aula agitada, de abundantes episodios disruptivos y con niveles de atención centrados en un solo sector del alumnado, se concluye equivocadamente que el grupo es malo y hay poco que hacer. La intervención didáctica del profesor, la interacción que mantenga con los alumnos y alumnas, la mejora de las tareas realizadas quedan, bajo este enfoque, desligadas totalmente del proceso de enseñar.

Esta línea de pensamiento contrastaría con la otra frase: *vaya forma de dar la clase.* Se abriría con esta expresión una manera diferente de entender lo que sucede en un aula. De manera más lógica, se está considerando que no se pueden interpretar los problemas sin tener en cuenta el contexto en el que se producen. Una vez más, tenemos que insistir en la idea de que es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es el resultado de la interacción de ésta con el contexto en que se producen los comportamientos.

Las conductas que se producen en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes, tal como nos advierten desde el llamado *enfoque sistémico* y que también comentamos anteriormente. Lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace un profesor, de las actividades que le manda elaborar y, evidentemente, también lo que hace un profesor puede ser causa de lo que hace el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen todo una red contextual intensamente trenzada que va generando los procesos de gestión y organización aplicados a cada sesión de clase.

Este círculo tan dependiente no se resuelve echándoles la culpa a los alumnos de lo horribles que son. Ni tampoco, por supuesto, cargando todas las tintas en el profesor, entre otras cuestiones porque no es él solo, de manera directa, el que está ejerciendo la influencia sobre el aprendizaje. El tipo de tareas que está proponiendo influye casi más que su propia persona. Por tanto, los análisis unilaterales nunca serán válidos.

En el campo educativo, tal como hemos insistido en los capítulos

anteriores, el llamado *paradigma ecológico* [(1)] insiste en esta idea advirtiéndonos de que el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes. Estarían, por un lado, los objetivos que se están trabajando, la organización del tiempo, el espacio o el tipo de tareas que se realizan. Se añadirían a esto las experiencias y significados previos que traen alumnado y profesorado. Y todo ello quedaría envuelto por el tipo de comunicación que se estableciese. En consecuencia, lo que sucede en esta aula en ningún momento es solo responsabilidad de "esa actitud del alumnado". El que un alumno esté motivado es algo que no puede controlar por sí solo.

En función de las argumentaciones que estamos planteando, obsérvese lo inapropiada que resulta esta otra afirmación que recogimos de un profesor sobre esta clase:

> *Si a 30 de Marzo [(2)] hay alumnos a los que no les interesan los estudios, prima el derecho a la enseñanza en los alumnos que sí están interesados.*

Esta versión justifica y apoya que cualquier profesor, si observa que hay estudiantes que no se han incorporado a la dinámica de las clases, debe pasar de ellos y centrarse en los que sí lo están haciendo. Sería cierta esta afirmación si, efectivamente, cuando un alumno se desmotiva hacia las clases lo hiciera por propia decisión. Pero estamos sosteniendo que la perspectiva sociocultural y no individual es la que se acciona en esos momentos. Expresado con otras palabras: *la motivación del alumno se explica en gran medida por la interacción entre su disposición (condición interna) y la actuación docente (circunstancia externa)* [(3)] . En consecuencia, deberíamos transformar esa afirmación del profesor en planteamientos más sensatos y decir: *si a 30 de marzo hay alumnos a los que no les interesan los estudios, prima su derecho a que yo, como profesor, revise ya de una vez mis prácticas didácticas para averiguar qué factores están contribuyendo a ello.* Como veremos en este capítulo, el profesor que impartió esta sesión tiene demasiados aspectos perdidos de su metodología que debería revisar. Si siguiéramos hasta el final, lo que significa ese

principio -el de *inclusividad*- basado en la Educación Inclusiva que establece nuestro actual sistema educativo sería la orientación que debería tomar este profesor y tantos otros a los que se les observasen prácticas de similares resultados en el aula.

No obstante, continuando con esta perspectiva sociocultural que estamos defendiendo con unos y otros argumentos, es cierto que existen variables en nuestro alumnado que están influyendo también negativamente sobre el aula y, más concretamente, sobre el ambiente que ahí se genera. Como se afirma desde el paradigma ecológico, las experiencias y significados previos que trae el alumnado también están contribuyendo a desencadenar situaciones como las que ocurren en ests aula que analizamos. Sobre estas cuestiones vamos a centrarnos en el siguiente punto.

2. *LOS ESTUDIANTES DE HOY EN DÍA*

El comportamiento que se observa en los alumnos de la sesión que estamos analizando no sería el mismo si los chicos y chicas de hoy en día no tuviesen ese fácil acceso a móviles o a dispositivos electrónicos musicales tan fáciles de portar. De la misma forma, surgirían otros comportamientos si la mayoría de ellos no fuera a clase con tan pocas horas de sueño en el cuerpo. Las prolongadas sesiones de Internet o de TV durante la noche están favoreciendo estas cuestiones. Si en las familias se practicara más el diálogo y la comunicación con los hijos tampoco se producirían algunos de los episodios de 'pasotismo' hacia lo académico que vemos en esta clase. Si los medios de comunicación presentaran como líderes a personas que deben su éxito al esfuerzo, el trabajo y la responsabilidad y no a la suerte, a ser oportunos o a montar escándalos mediáticos, nuestros estudiantes tendrían igualmente más ganas de estudiar y de esforzarse en las clases.

Si los hábitos de alcohol y de otras sustancias no se introdujeran de manera tan temprana en los adolescentes de nuestra sociedad, con bastantes probabilidades tampoco tendríamos niveles tan bajos de atención en algunos grupos de estudiantes. Precisamente, de manera reciente se ha divulgado una noticia procedente de una revista científica de la Universidad de California **(4)** que advierte de que ese famoso "botellón" que practican asiduamente muchos jóvenes

adolescentes en el fin de semana desde edades muy tempranas daña la materia blanca de su cerebro. Parece ser que altera las conexiones entre las neuronas, lo que perjudica su capacidad intelectual y el rendimiento escolar y profesional. Durante la época del crecimiento, las dosis elevadas de alcohol, aunque se trate de un consumo puntual, resultan mucho más tóxicas para las neuronas que en edades más avanzadas. Este estudio demostraría que los jóvenes adeptos al "botellón" tendrían una salud mental pobre en varias zonas claves del cerebro, de una forma muy similar a la de los adultos alcohólicos.

Todos sabemos, y desde estas páginas no vamos a ocultar ni negar, que estos factores se destapan en el aula y ejercen una influencia negativa no solo en el alumnado, sino también en el profesorado. La idea de estar predicando en un desierto la hemos tenido todos en algún momento. La Administración debería ser más consciente, cuando se publican flamantes reformas educativas, de que si no se neutralizan más esas variables sociales tan perjudiciales para todos, los nobles propósitos educativos que se marcan, las recién estrenadas competencias básicas que deben regir nuestra enseñanza, serán de difícil consecución. La soledad del profesorado ante estas cuestiones es una asignatura pendiente que habría que atender con más insistencia.

Sin embargo, precisamente porque trabajamos inmersos en ese contexto, los profesores y profesoras deberíamos reflexionar más sobre nuestras prácticas para que la enseñanza, ese otro pilar fundamental del desarrollo de una persona, se desplegara bajo fórmulas más ajustadas si tenemos en cuenta la perspectiva sociocultural en la que estamos posicionados. Con los estudiantes que nuestra sociedad está creando, hay formas de dar la clase que no podemos poner en práctica. Organizar y gestionar nuestra enseñanza de la manera más adecuada se convierte en una obligación para nosotros si no queremos que nuestra aula sea un lugar de discriminación y exclusión para muchos chicos y chicas.

La intensa diversidad que presentan los grupos de clase es también otra singularidad que aporta el alumnado actual a la que al profesorado le resulta complicado enfrentarse, fundamentalmente porque ha existido una ausencia de formación en estos aspectos.

Recuerdo a un docente de Lanzarote, al iniciarse una tarde de seminario en su instituto, que antes de que nos adentráramos en las tareas programadas me hizo este escéptico comentario:

> *Qué me vas a decir tú de nuevo para mis clases. Nada de lo que tú me digas puede servir en un aula en la que tienes tres marroquíes y dos chicas ucranianas que apenas hablan el idioma, cuatro colombianos recién llegados, uno con TDHA y otros tantos con asignaturas pendientes...*

La respuesta a este planteamiento no es fácil. Pero hay algo evidente. En un aula con esas características, dinámicas como las que ofrece el profesor que vamos a analizar en esta sesión, no son viables. Entre otras razones, porque basa todo su discurso en la palabra, recurso de difícil comprensión para los extranjeros o para los que mantienen la atención solo en periodos de tiempo breve. Lo que *no* se debe hacer se torna irrebatible al leer lo que en esta clase ocurría. Y esto ya es un avance, un puesto que adelantamos. No siempre es fácil saber, al menos, lo que *no* hay que hacer.

Cuando a nuestra aula -allá por los años sesenta y principio de los setenta- solo acudían estudiantes seleccionados desde los 10 años después de aprobar una *Prueba de Ingreso*, vueltos a seleccionar a los 14 en una *Prueba de Reválida*, que se volvía a repetir a los 16, poco había que decir sobre cómo había que dar una clase. Con ser competente en la materia a impartir era suficiente. Posteriormente, en los años ochenta y noventa, cuando a los niveles de más allá de los 14 años solo llegaban estudiantes seleccionados porque el resto o dejaban el sistema educativo o se quedaban al margen de la escolarización, tampoco había que esmerarse demasiado a la hora de gestionar y organizar una clase. Por el contrario, en un aula de hoy en día son muchos los aspectos a controlar para gestionar y organizar nuestra enseñanza.

Las aulas de los niveles educativos obligatorios están repletas de diversidad. Las características de los estudiantes de este profesor de Lanzarote son una prueba de ello. Pero no solo porque proceden de zonas geográficas lejanas. La diversidad se incrementa con muchos

otros rasgos. Las diferencias quedan más marcadas si añadimos esos otros tantos criterios que van definiendo la personalidad de cada uno de nosotros.

Uno de esos estudiantes de Lanzarote, por ejemplo el que es ucraniano, puede tener un nivel cognitivo alto pero, a la vez, si es tímido, su comportamiento será muy diferente a si es extravertido y sociable. Si sus rasgos físicos responden al ideal de adolescente "guapo" imperante en nuestra sociedad, este muchacho se sentirá más seguro de sí mismo. Si tiene facilidades comunicativas y lingüísticas se integrará y participará con más facilidad. El nivel económico de sus padres también le estará configurando su manera de desenvolverse entre los amigos. Las características de sus actividades de ocio, esas horas dedicadas a Internet, la frecuencia con que acuda a ese "botellón" del fin de semana, emergerán como otros rasgos modeladores de su personalidad. En definitiva, este alumno, al igual que todos los restantes, poseerá unas singularidades propias que van más allá de ser ucraniano. Será muy diferente a los demás, ya que todos nosotros emergemos como una combinación irrepetible de circunstancias personales y contextuales.

A partir de estos argumentos, los profesores debemos tener en cuenta que un solo rasgo personal -llevar gafas, ser marroquí, ucraniano, trasladarse en silla de ruedas, entender las cosas lentamente- no puede en ningún momento definirnos y mucho menos hacernos merecedores de una etiqueta única, injusta y parcial ("gafotas", "paralítico" o "torpe"). A estas características se unirán muchas más, desde diferentes puntos de vista, que son las que realmente configurarán toda nuestra personalidad y nos harán emerger como seres diferentes al resto. Además de "torpe" puedo ser "guapo" y "sociable". En consecuencia, ¿por qué se elige la denominación que más perjudica?

Con estos planteamientos intentamos insistir en la idea de que la diversidad que caracteriza al alumnado de un aula es un rasgo normal, evidente y objetivo. La diversidad no solo está presente en el inmigrante, en el que no oye, no ve o no comprende, rasgos que de manera equivocada nos llevan a asociar diversidad con problemas

para aprender o con discapacidad. La diversidad nos define a todos y todas sin excepción. Lo normal es ser diferente. Como afirma un autor [(5)] , *la vida es multiforme, ofrece variedades ilimitadas sin que por eso puedan ser consideradas deficiencia. El punto de mira y de comprensión de las mismas es la diversidad que es consustancial a los organismos vivos".*

De acuerdo con estos planteamientos, reflexionar sobre lo que está sucediendo en esta aula nos va a llevar, como siempre, a tener que detenernos en diversos aspectos, ya que dar clase a grupos repletos de diversidad , con esos rasgos añadidos que poseen los jóvenes de hoy en día fruto de la sociedad actual, no se puede hacer de manera irreflexiva.

3. *COMPARA CON LA REALIDAD POLÍTICA DE NUESTROS DÍAS, AUNQUE QUIZÁ NO SEA LA MEJOR ELECCIÓN*

A pesar de los párrafos introductorios a esta sesión de clase, en las que se realizan valoraciones negativas a priori, consideramos que, como siempre, de cualquier intervención es viable extraer elementos válidos que deben mantenerse. Con este enfoque, muchos compañeros han percibido correcto que este profesor, impartiendo un tema histórico, haya enlazado con algo actual. En el cuadro 1 hemos dispuesto algunas frases concretas que al respecto se mostraron.

- Relaciona la historia antigua con la actual.
- Relaciona contenidos históricos antiguos con hechos más recientes y actuales para el alumnado porque facilita mejor su comprensión.
- Hace referencias a la actualidad con el 23F y los nombres.
- Relaciona el tema con el origen de algunos nombres.
- Intenta contar cosas que puedan ser interesantes, como el relacionar el nombre de las alumnas con los nombres romanos.
- Alude a una realidad política actual porque se puede entender una situación desde distintas épocas y en diferentes situaciones.

Cuadro 1: Aspectos valorados positivamente de la sesión.

Si tenemos en cuenta que la finalidad principal de la Historia debe ser comprender mejor el mundo en que vivimos, no se puede obviar nunca este tipo de referencias en las explicaciones. Con esta intención, este profesor, tal como se refleja en el cuadro 1, ha acudido, por un lado, a relacionar el origen del nombre de algunas chicas con la cultura romana. Esto ha resultado interesante y motivador para las chicas con las que estableció esta conexión, como bien se lo recuerda un compañero. Con el mismo enfoque, al aclarar la respuesta a una pregunta, ha referido y relacionado lo explicado con el golpe de Estado que tuvimos en España el 23 de febrero de 1981.

En un estudio reciente que cita un autor **(6)** , se halló que los alumnos tienen una percepción muy diferente a la de los profesores sobre cuáles deben ser los objetivos más importantes en la enseñanza de la asignatura de Historia. Para ellos la clase de Historia se centra ante todo en el conocimiento de los principales hechos del pasado. La finalidad de que estos conocimientos favorezcan la comprensión del mundo en que vivimos la ven un tanto lejana. Por esta razón, creemos que todos los profesores de Historia deberían insistir más en esta cuestión. El profesor que estamos analizando, como se observa, ha procedido adecuadamente en este aspecto.

Sin embargo, hay un detalle que se le escapa a este docente cuando persigue esa intencionalidad, en concreto, cuando recurre al 23F. Un profesor lo planteó de manera precisa: *es positivo que compare con la realidad política de nuestros días, aunque quizá no sea la mejor elección.* La razón de esta argumentación no vendría dada porque hubiese mostrado en clase una relación epistemológica inadecuada entre el 23F y la *República de Roma*, entre otras razones, porque esto no figura en el registro de la clase. A pesar de ello, puedo asegurarles que como protagonista principal que fui de esas observaciones, este profesor, en el momento de establecer esta relación, lo fundamenta sobre unas argumentaciones correctas y acertadas.

Recurrir al 23 de febrero no ha sido la mejor elección porque se ha olvidado de que este hecho histórico que todos los que tenemos más de 40 años recordamos perfectamente, no es precisamente algo que

les suene a nuestros adolescentes. Ellos no ven la TV cuando se ponen reportajes históricos. Esos canales se los saltan. Esa no es la realidad política de sus días. En todo caso, lo fue para nosotros, pero hace ya unos cuantos años.

Es posible que muchos lectores, ante esta puntualización, lleguen a la conclusión de que lo mejor hubiese sido acudir a alguna noticia política más actual. Pero ese no es tampoco el procedimiento más acertado. Es sorprendente comprobar cómo grupos considerables de estudiantes, hoy en día, no saben cómo se llama el presidente de su Comunidad Autónoma, a qué partido pertenece, quién es el ministro del Interior o el vicepresidente del Gobierno. El desconocimiento de la cultura social y política de su contexto más próximo es bastante bajo. También es verdad que nuestros adolescentes no suelen ver un telediario ni leer el periódico.

No sería mala práctica el que desde los centros se incentivara una lectura diaria, amplia y neutral, de varios periódicos. Aumentaría de esta forma la cultura de los niños y jóvenes con lo que, entre otras ventajas, las clases de Historia contarían con mayores incentivos a la hora de relacionar lo antiguo con lo nuevo.

Realizando un comentario similar en una reunión con varios profesores, uno de ellos, muy entusiasmado, nos contó que él se identificaba con esa propuesta desde hacía tiempo y, por esto, se lo mandaba leer todos los días a sus alumnos de Secundaria. Ante la sorpresa de los compañeros, añadió otra frase: *sí, pero lo hacen muy pocos*.

Llegados a este punto, nos gustaría que se interpretara en la línea apropiada los rasgos que estamos utilizando para singularizar a nuestro alumnado. Es verdad que ellos son como son y no como nos gustaría que fueran. Si nosotros, como educadores, deseamos que avancen en su madurez personal e intelectual, no es recomendable que nos detengamos a etiquetar de manera inamovible sus características (*son unos vagos, no leen nada, desobedecen*...) y mucho menos que "tiremos la toalla" como decía aquel profesor. Tengamos en cuenta, entre otras cuestiones, que ellos son fruto de lo que la sociedad actual, en la que estamos incluidos, está originando.

Si optamos, por ejemplo, por encomendarles la tarea diaria de leer el periódico cuando lleguen a casa, tendremos que comprobar, primero, si lo tienen a su alcance. En un barrio periférico de nivel socioeconómico bajo, no es un recurso de fácil acceso por muchas razones. Era ésta la causa que estaba incidiendo en el buen propósito de ese profesor que nombramos. Que el centro se responsabilice de comprar varios ejemplares y que los deposite no solo en la sala de los profesores, podría ser una solución, aunque la facilidad de consultar la prensa en ediciones digitales puede favorecer también cualquier fórmula organizativa de un centro para que todos los alumnos lean el periódico.

Pero esto no sería suficiente. En el momento de explicarles la importancia de este proceder, si intentamos convencer a los chicos y chicas de que estos hábitos de lectura contribuyen a un mayor desarrollo de su cultura y su personalidad, estamos incentivando con refuerzos intrínsecos esas situaciones gratificantes que se vivencian desde dentro del individuo y que, desgraciadamente, solo funcionan en individuos adultos y maduros. A un joven estudiante eso no le motiva. A ellos hay que reforzarles con estímulos más inmediatos y tangibles: un positivo, mayor nota en la asignatura...

Estos son los alumnos que tenemos en la enseñanza obligatoria. Conocerlos bien en toda su diversidad es lo que nos hará llegar mejor a ellos. Muchos profesores pueden estar pensando, ante estos planteamientos, que los grupos de estudiantes de antes no eran así. Que en otros tiempos no hacía falta ir con tantas previsiones para mandarles algo. Sin embargo, esa frase y, por consiguiente, ese pensamiento, precisan de una puntualización que ya hemos adelantado en párrafos anteriores: los grupos de estudiantes de antes, los que continuaban escolarizados hasta los 16 años, efectivamente no eran así porque habíamos hecho una "limpieza" selectiva de todos lo que no alcanzaban esos mínimos requeridos a través de las famosas "reválidas", "pruebas de ingreso" o escisiones tempranas hacia la Formación Profesional. A los que había que motivar con más insistencia, a los que les aburría el estímulo académico, los echábamos desde muy pronto del sistema educativo. Afortunadamente, ahora

están *todos* hasta los 16 años en el aula y las ventajas que de ello se derivan son incontables. Eso sí, eso nos obliga a nosotros a cambiar nuestra forma de dar la clase y, hasta para relacionar una lección de Historia con la realidad actual, debemos ir con precaución y conocer mejor las singularidades del alumnado de hoy en día. .

4. *INICIALMENTE, ESTA CLASE ESTÁ BIEN ESTRUCTURADA*

Hemos localizado algunos juicios de los compañeros hacia esta sesión en los que se afirma que *inicialmente, esta clase está bien estructurada.* De manera más específica, otros llegaron a comentar lo que recogemos en el cuadro 2. Obsérvese que son, todos ellos, comentarios que valoran lo que sería el patrón instructivo de enseñanza, es decir, el modelo general que el profesor utiliza para estructurar el desarrollo de su clase.

Cuadro 2.

Este tipo de valoraciones, en principio, son apropiadas. Si acudimos a lo que refiere la didáctica al respecto [(7)] , hallamos que el estimular el recuerdo de aprendizajes prerrequeridos cuando se va a iniciar un contenido nuevo es algo acertado dentro del proceso de un evento instructivo. Nuestro profesor lo hace antes de corregir los deberes y cuando va a comenzar con el tema de ese día. Una vez hecho, sigue ajustándose a ese proceso, presentando la información. Hasta ahí, todo correcto.

Pero dentro de ese desarrollo, hay una fase muy importante que es la de ir proporcionando *feed-back*, esto es, la de ir comprobando que lo que se está presentando está llegando a los asistentes. Y las fórmulas para ello son variadas: preguntas intercaladas, pequeños ejercicios

alternados, presentación de casos prácticos... Este docente hace leer las producciones que han elaborado en casa. Escuchar y comentar entre todos esas producciones podría constituir un buen recurso para establecer el *feed-back*. Sin embargo, por lo que se observa en su registro, este profesor volatiliza esa posibilidad.

Como le dijo un compañero: *su clase es expositiva y dirigista.* Expone lo que tiene previsto, de la forma que él considera, de manera directa y sin más intervención que la de él mismo. Otro profesor recogía su percepción de esta realidad en estos términos: *es poco motivador, no hay feed-back por parte del profesor.* En el párrafo siguiente, extraído del registro textual de la clase, podemos comprobar lo que estamos comentando. Obsérvese cómo intervienen dos alumnos y él no da respuesta alguna a lo que exponen. Uno de ellos, incluso, se lo requiere, y el profesor le contesta con una escueta valoración:

> *El profesor, sentado encima de su mesa, está haciendo una síntesis de lo que se explicó el último día. Un alumno de primera fila está leyendo la respuesta de un ejercicio porque el profesor se lo ha pedido. Al terminar, el docente pregunta al grupo clase:*
> *- ¿Quién me da otra? (se refiere a otra respuesta).*
> *- ¿Está mal?-pregunta el alumno que leyó-.*
> *- No -dice el profesor-.*
> *Nadie contesta a su pregunta inicial. Manda leer a otro alumno. Lo hace pero él no le da ninguna información posterior. Se lo pide a otro alumno...*

Un docente, ante este párrafo, hizo un comentario muy preciso: *no valora las respuestas de los alumnos, estos se sienten algo perdidos, no saben si los deberes están bien o mal.* En la misma línea dijo otro: *no da seguridad al alumno porque no le corrige la respuesta sino que pregunta a otros.* Y una tercera afirmación se hizo en estos términos: *cuando pide respuestas no hace nada con ellas, no establece diferencias ni saca ningún producto de eso.*

Retomando de nuevo esa estructura de las fases de una actividad instructiva, este profesor que está explicando el tema de *Roma*, aunque se ha saltado la necesidad del *feed back*, se ajusta a un último

requerimiento que advierte de que es necesario intensificar la retención, esto es, que lo que se ha comprendido quede grabado con solidez. Teóricamente, los ejercicios que manda hacer después de su exposición tendrían esa finalidad.

A partir de lo que estamos aquí sugiriendo, esos profesores del 14, 2% que solo veían la dificultad de esta sesión en la actitud del alumnado, es posible que piensen que llevaban toda la razón. Pero, obviamente, no es esa nuestra argumentación.

Nuestro patrón instructivo puede estar estupendamente diseñado y desarrollado pero, no por ello, podemos afirmar que en nuestra clase los alumnos estén aprendiendo. Las evidencias de esta clase son una prueba más de lo que estamos manteniendo. En esta sesión, se hace evidente que solo aprenden las chicas de las primeras filas. Y los de atrás también son alumnos nuestros.

Cuando estamos aplicando una estrategia en el aula que en otros momentos o situaciones hemos observado que era exitosa, no debemos generalizar esa garantía de éxito a cualquier otro contexto sin una previa reflexión. Eso es lo que quizá le haya ocurrido a este profesor. El patrón instructivo que aplica a esta sesión en la que solo la primera fila atiende, posiblemente pudiera haber sido efectivo con otros grupos. Recordemos cuando hablábamos de que los profesores solemos recurrir a prácticas escolares antiguas, utilizadas con nosotros, cuando no contamos con otra información. Este profesor, en una situación laboral de "sustituto", pudiera estar recurriendo a la forma en que le enseñaron a él cuando estudió Historia, formas que se ponían en práctica para aulas intensamente selectivas, esto es, con otros grupos diferentes a los de ahora.

Una vez más quisiéramos insistir en que, a través de este apartado que valora el patrón instructivo, no estamos apoyando la tesis de que el origen de lo que ocurre en la clase reside en la mala actitud del alumnado. A través de estas líneas, apoyamos la tesis de que, aun utilizando la estrategia didáctica más innovadora, si no existe una adaptación a la realidad contextual, los resultados no serán nunca los esperados. En su aplicación, *el contexto debe ser el referente de partida, de proceso y de llegada* **(8)** .

Si compramos un elegante traje de lana confeccionado por la alta costura, que nos hace sentir intensamente cómodos y atractivos, pero nos vamos con él a una paradisíaca playa de Canarias en el mes de agosto, nuestra atracción y comodidad desaparecerán y la utilidad del traje quedará cuestionada. Si en ese momento alguien se atreve a desprestigiar y culpabilizar a la playa del fracaso de nuestra indumentaria posiblemente lo censuraríamos por la imparcialidad de su juicio. El tropezón estuvo en la selección de algo inapropiado para el lugar al que íbamos.

En ocasiones, si no reflexionamos adecuadamente, los profesores caemos en el error de llevar elegantes trajes de lana a soñadoras playas veraniegas. Desde las primeras páginas que la pedagogía enuncia a través de los autores más clásicos del siglo XVIII, el principio de *conocer al alumnado* antes de sumergirse en la enseñanza figura como algo tan importante como conocer la materia a impartir. Este profesor parece olvidar la importancia de esta premisa.

5. *NO PARECE IMPORTARLE QUE UNOS HABLEN, OTROS DUERMAN, OTROS JUEGUEN CON EL MÓVIL*

Hay un artículo [(9)] , elaborado a partir de un extenso estudio que también se basó en realizar análisis etnográficos desde el aula por dentro, que advierte que en las observaciones que realizaron no registraron ninguna situación en la que estuviesen trabajando *todos* los alumnos. Siempre lo hacían unos sí y otros no. Y, evidentemente, el que no participaba hacía ostentación de ello incordiando, hablando, gritando o discutiendo.

Esto es lo que sucede en nuestra clase. Pero en nuestro caso, no es uno o dos, son muchos los que no participan, o mejor dicho, no participan según lo requiere la comunidad de práctica en la que en ese momento están incorporados. Como explican las autoras de ese artículo, el alumno tiene dos comunidades de práctica, la escuela y su mundo, y mientras no estén conciliadas, serán muchos los estudiantes que se queden al margen de la educación escolar. Un grupo considerable de esta aula está actuando en función de lo que le requiere su mundo. Y la marginación que le brinda el profesor se hace evidente. Como le dijo una compañera, *no parece importarle que unos*

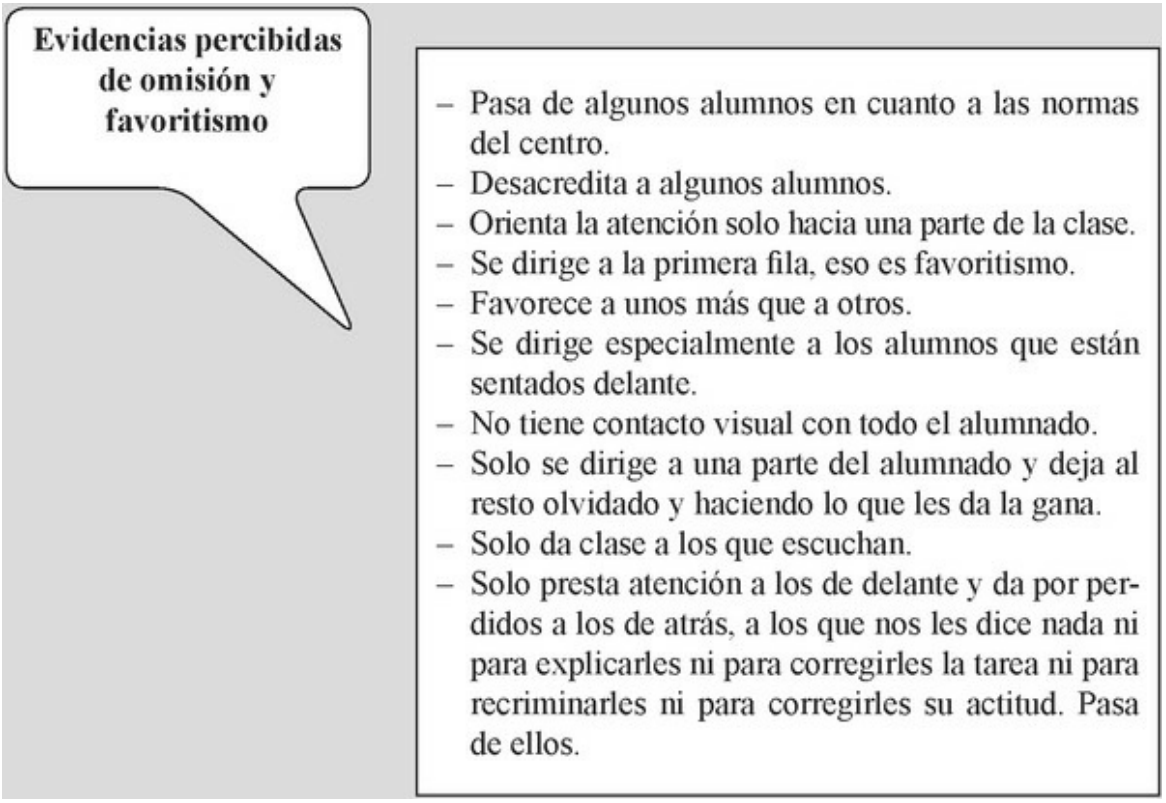
hablen, otros duerman, otros jueguen con el móvil.
Este es el mayor obstáculo de esta sesión. No podemos decir que estamos trabajando adecuadamente porque nos ajustamos a lo que marcan las distintas fases de una actividad instructiva si esta solo llega a las chicas de primera fila del aula. La clase es para todos. En la sesión de Matemáticas del capítulo anterior, la clase estaba siendo para los que la profesora acudía individualmente a aclararles. En esta, para los que se sitúan en primera fila.
Parece ser, siguiendo con el artículo que comentamos, que la respuesta a las situaciones en que un grupo se mantiene en discordia mientras el docente va desarrollando su discurso es diferente en función del profesor. Algunos de ellos, cuando ya no pueden seguir con la actividad, recurren a la expulsión. Esto lo explican en estos términos:

> *En general, en esta aula se desarrollan dinámicas relacionales protagonizadas por algunos/as alumnos/as que están al margen de la actividad en curso. Las intervenciones del alumnado suelen ser bastante "contundentes" o "intensas", pueden llegar a derivar en insultos entre compañeros, peleas, etc. El profesorado responde de forma diferente, aunque se dan expulsiones en casi todas las sesiones. En una de las clases observadas se llega a expulsar a siete alumnos/as, ¡casi a la mitad del grupo! (...) Se dan expulsiones a las que los alumnos y las alumnas no atienden, al igual que se dan casos como la expulsión de una alumna incluso antes de entrar en el aula* (p.10).

Nuestro profesor, sin embargo, no opta por este tipo de medidas. Percibimos que responde con una casi indiferencia hacia ellos. Un compañero apreció este rasgo con una frase muy similar a la que da título a este apartado: *la impresión que produce leer esta sesión de clase es que el objetivo del profesor es dar el tema independientemente de la situación del grupo*. Otra chica expresaba así esta singularidad: *el profesor pasa de los alumnos en general y solo se centra en dar las clases sin preocuparse de que los alumnos las sigan.*

La omisión de este docente llega al extremo de que en ningún momento, ante la fuerte algarabía de la clase, por no intervenir ni tan siquiera lo hace, como suele ser frecuente en muchas aulas, a través de la tensión y la subida de decibelios. Sin justificar en ningún momento esta postura -recurso preferido de la anterior sesión de Matemáticas-, este profesor, como percibió otro docente, *no grita.* El mismo mensaje lo enunciaba una profesora con esta frase: *tiene paciencia porque no levanta la voz.* Las únicas peticiones en las que invoca el silencio surgen cuando pide que hagan las actividades que manda para casa y, en dos ocasiones, introduce la palabra 'silencio' mezclada en un discurso -aparentemente sereno- de otro contenido: *venga, nos callamos; lee, Ángeles.* Y es evidente que los de la fila de atrás no le hacen caso.

Esta indiferencia, con grito o sin grito, tiene como consecuencia que se generen en el aula múltiples situaciones de omisión y favoritismo. La lista de apreciaciones al respecto cuando se analizaba en otros centros esta clase fue larga. Hemos recogido algunas alusiones en el cuadro 3.



Cuadro 3.

Esta formas de proceder, si bien no están basadas en la expulsión, son

igual de excluyentes que si hubiéramos recurrido a ella.
De entre todas ellas, nos llamó la atención una por la constancia con que apareció a lo largo de casi toda la sesión. En el cuadro 3, aparece reflejada una vez, pero fue criticada por muchos otros profesores. Nos estamos refiriendo a la de *no tiene contacto visual con todo el alumnado*.
Cuando estamos sumergidos en dar una clase, es verdad es que no siempre somos conscientes de que nosotros mismos podamos estar cayendo en esa posibilidad. Pero la mirada forma parte de eso que llamamos *comunicación no verbal*, por lo que según a dónde la dirijamos estaremos respondiendo a procesos de codificación y decodificación. Decía un autor **(10)** que los movimientos oculares son quizá la parte más reveladora del rostro. De los movimientos de los ojos y de la mirada fluye información constante. Aunque a menudo el cruce de miradas conforma un lenguaje complejo y misterioso, casi todos podemos identificar distintas actitudes: amistosa, hostil, agresiva, curiosa.
Si releemos el registro de esta sesión, la mitad del tiempo de clase se lo pasa este profesor manteniendo el contacto visual solo con la parte izquierda de las dos primeras filas. Al resto no les dirige ni un solo contacto visual. Solo cuando dispone que realicen las actividades individualmente, este profesor, tal como podemos leer en las anotaciones de su clase, *va hacia la fila de atrás, mira a los que se sientan en esa zona y les hace un gesto de desaprobación.* Es decir, los que se sientan atrás no son susceptibles de dirigirles la mirada y, cuando se hace, es con un gesto de rechazo.
Explica el autor antes citado que algunas investigaciones sugieren que hay una base biológica innata para las señales no verbales que genera una respuesta emocional inmediata y poderosa, a semejanza de lo que ocurre en los animales. En la relación interpersonal parece que el canal verbal se utiliza sobre todo para transmitir información y el canal no verbal se emplea principalmente para expresar y negociar las actitudes y las experiencias afectivas.
En función de estos argumentos, los alumnos de las últimas filas de este aula están recibiendo dos mensajes: uno, el verbal, que les

informa de algo que deben aprender con interés, como es lo que ocurrió en Roma. Pero otro, el corporal, que les advierte que quien les explica esto les ignora y rechaza porque mantiene la idea de que si no están motivados es porque así lo han decidido ellos. Es obvio que esta contradicción en la comunicación -y ese error en la justificación- va a repercutir negativamente en el aprendizaje.

Este planteamiento contradictorio que a veces surge entre la comunicación verbal y no verbal, sobre todo en el ámbito educativo, lo explica un autor **(11)** manifestando que con estas fórmulas comunicativas duales se genera confusión, distanciamiento interpersonal y problemas de diversa índole. En nuestra aula, lo que se hace evidente es que desemboca en un alejamiento intenso entre el profesor y ese grupo de estudiantes. No hacen nada de lo que éste les manda a hacer. Prefieren entregarse a actividades tales como hablar muy alto, desconectar, sacar el móvil y jugar con él, ponerse unos auriculares con música...

Este docente no ha expulsado del aula a estos chicos y chicas, pero como si lo hubiese hecho. Dejar de dirigir la mirada a un grupo de ellos u omitir las repuestas a los que están atrás, pasar de ellos, es casi igual que expulsarlos. La única diferencia residiría en que cuando los expulsamos, el resto de la comunidad escolar se entera de lo que está sucediendo, se hace visible el proceder del profesor para resolver los problemas de clase. Por el contrario, si procedemos como este docente, el mecanismo de expulsión se produce en privado, en silencio, nadie es consciente de ello, a no ser que entremos en el aula a observar lo que allí se hace.

Un docente, al anotar lo que percibía de esta sesión dijo una frase que resume muy bien lo que en este apartado hemos explicado: *este profesor se preocupa por preparar la clase pero no está dispuesto a luchar con el grupo de alumnos que no esté dispuesto a trabajar. Prefiere ignorarlos. Postura fácil.*

6. *SE PODRÍA MEJORAR DE MIL FORMAS DISTINTAS*

La respuesta a cómo podríamos mejorar esta clase ha sido amplia en su abanico. Una profesora, en un tono realmente exagerado, llegó a contestar con ese "de mil formas distintas" que hemos puesto en el

título de este epígrafe. A lo que añadió: *es que esta clase es caótica.*
Sin entrar a considerar el grado de exageración de algunas afirmaciones, llegamos a reunir hasta cuatro páginas de orientaciones para que esta clase mejorase. Algunas fueron genéricas, insistían en una meta ideal pero sin concretar las fórmulas. Por ejemplo, esta propuesta: *hay que cambiar la metodología para acercar el conocimiento del contenido a los alumnos con mayor dificultad*. O ésta otra: *el profesor tendría que cambiar de tácticas, motivar al grupo que no le atiende, no seguir con las mismas actividades puesto que no están funcionando.* Como vemos, hacen una petición de cambio que coincide con los planteamientos de la Educación Inclusiva, corriente educativa defensora de la creación de aulas libres de situaciones de exclusión y discriminación, como las que se observan fácilmente en esta sesión. Para conseguir este ideal, el cambio y la reestructuración de lo que actualmente se hace en los colegios es la condición principal.

6.1. *Una normativa clara y que se respete*

En el terreno de las concreciones, una vez más, al igual que en las propuestas que se hicieron a la clase de Matemáticas, la solicitud de unas normativas claras que se respeten y se cumplan abundó entre los análisis que otros profesores realizaron a esta práctica de aula. Con un grado de insistencia en ello mayor o menor, aislamos sugerencias como las siguientes:

-Para empezar debe cumplir y hacer cumplir las normas del RRI (Reglamento de Régimen Interno).

-Lo primero que haría es establecer unas pautas de obediencia y respeto entre el alumnado y el profesorado.

-Tiene que hacer cumplir las normas de aula y de cntro, incluso tomando las medidas sancionadoras pertinentes.

-Tiene que haber normas claras de actuar en clase en relación con el dormir, la musica, hablar...

Tal como venimos estableciendo a lo largo de esta publicación, aunque la aplicación de una normativa de clase no implique que estemos gestionando adecuadamente el aula, es verdad que se pueden

producir en clase muchas situaciones que reclaman de inmediato una intervención respaldada por la existencia de una normativa previa: alumnos que sacan el móvil, hablan a gritos, se ponen unos auriculares de música... Recordemos que este profesor no interviene en ningún momento ante ese tipo de comportamientos. Esto fue lo que más sorprendió y se señaló como elemento negativo de la sesión:

**No llama la atención ante actitudes poco apropiadas de los alumnos: sacar el móvil, hablar, etc.*

**Deja que una alumna esté recostada.*

**No le dice nada al del móvil ni al de los auriculares.*

**Es permisivo, para él no existen las normas.*

Por lo que llevamos observado en distintas aulas, nos da la sensación de que esta temática de las normas de una clase es con frecuencia denunciada por el profesorado pero pocas veces llevada a la práctica. Somos conscientes de que existen muchas experiencias de ruptura de la convivencia en el aula, pero todavía no hay abundancia de clases que apliquen estas normativas según marcan los estudios sobre el tema.

En una ocasión, un profesor narró a todos los asistentes del curso que estábamos dando una experiencia que nos dejó a muchos con la boca abierta. Sin explicar la forma en que llegó a él la información que nos describía, nos contó que en una clase de 4º de Educación Secundaria, un chico de quince años se había puesto en medio de la clase "a liar un porro". El profesor, que estaba sustituyendo al titular por encontrarse éste de baja, se acercó a él y le dijo: *no me esperaba eso de ti.* A renglón seguido, continuó con la dinámica de clase que estaba siguiendo.

Es evidente que este hecho, equivocado por parte del alumno e incomprensible en su respuesta por parte del profesor, no es una práctica usual en los centros. En ningún momento debemos generalizar lo que allí sucedió con lo que ocurre normalmente en las clases de estos niveles. Yo consideraría esta circunstancia aislada y sectorizada. Sin embargo, lo que no es aislado son las respuestas que

algunos profesores -no todos- están ofreciendo todavía ante diversos episodios de trascendencia para los chicos y chicas.

Hay un autor [12] que explica que en el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia puede estar pecando de improvisación y descoordinación, reduciéndose a la toma de medidas reglamentarias y estrictamente protocolarias. Continúa diciendo este autor que a veces se intenta resolver el problema por medio de la simple descarga de adrenalina ante los compañeros o los mismos estudiantes -vía que utilizaba nuestra profesora de Matemáticas-. Todo esto estaría dando lugar a ambientes enrarecidos que en nada contribuyen al bienestar de la comunidad educativa. En otras ocasiones se recurre a mantener la inhibición ante el conflicto de convivencia -posicionamiento del profesor de este capítulo-, postura que no hace sino retardar su estallido. Y, en otros contextos, se responde con la mera represión, posicionamiento que no llegamos nosotros a observar. Esta medida, aparte de no ser propia de un centro educativo, tampoco es eficaz, ya que en todo caso se logra vencer por la imposición, a la fuerza, pero no convencer.

De cualquier forma, en torno a estas cuestiones se están encendiendo luces rojas que deberían hacernos reflexionar más sobre estos importantes temas. No obstante, de acuerdo con los planteamientos que estamos mostrando en esta publicación, sabemos que la elaboración y aplicación de una normativa, aun estableciéndose con una orientación precisa, no es suficiente. La búsqueda de soluciones a los conflictos de convivencia requiere intervenir desde varios ámbitos [13] . Uno de ellos, desde nuestra perspectiva uno de los más nucleares, ya hemos advertido que afecta a las cuestiones curriculares que se están desarrollando en el aula, en este caso la metodología empleada por el profesor de esta sesión, las tareas que se seleccionan, el ambiente que se establece. Lo que en esta clase se practica no es lo más acertado

Sin embargo, se hace evidente también en esta sesión el incumplimiento de otra norma propia de los docentes y que en aquel estudio que nombramos en el capítulo anterior surgía como una de las más incumplidas por algunos -no todos- los profesores. Estamos

haciendo referencia al llegar tarde a clase. Una profesora escribía, con signos de admiración, esta frase:*el profesor llega tarde ¡20 minutos!* Y es evidente que no fue la única en señalarlo. El mismo mensaje llegó con estos enunciados:

-Si la clase es de 12,00 a 13,00 y el profesor llega a las 12,20... lo hace con retraso.

-Veo que llega tarde a clase.

-Falta de puntualidad.

-Entra tarde al aula.

-Hay impuntualidad.

Un compañero, tratando de justificar o de dar una explicación a algo que no entendía que sucediera así, preguntó: *este profesor tenía cargo directivo, ¿verdad? Es que eso de llegar tarde suele ocurrir a veces en esa circunstancia.* La contestación a esta pregunta fue negativa. Este profesor no ostentaba ningún cargo de director, jefe de estudio o secretario. Recordemos, además, que era sustituto, eso sí, la sustitución le había llevado a estar todo el curso escolar en el mismo centro. Y de los seis días que entramos a su aula, hubo otra ocasión en que también llegó 20 minutos más tarde.

No vamos a detenernos a comentar este impropio comportamiento del profesor. Es tan obvio que estamos ante un proceder desafortunado que preferimos que el lector saque sus propias deducciones. Cuando lo hagan, traten de responder a este interrogante: *¿cómo procederá este profesor cuando un alumno llegue tarde a su clase?*

6.2. *¿Enseñar con una sola fotocopia?*

Si nos centramos ahora en el proceder de este profesor para explicar ese nuevo tema que ha enunciado -*Roma Imperio*- , es fácil percibir que lo hace en torno a una fotocopia que manda leer -cómo no- a una chica de las de primera fila. Mientras lo hace -con esa "música de fondo" que proporcionan las voces en alto de los de atrás- intercala alguna pregunta -una sola- sobre el significado de un concepto y espera a que el texto sea leído hasta el final. Ese es el descender metodológico de este recurso. No se hace nada más.

Estamos, por tanto, ante una clase que basa toda la enseñanza en un único material: una *fotocopia*. Esta carencia se hizo evidente ante varios de los profesores que analizaron la sesión. Prueba de ello fueron las siguientes frases:

-*No hay más elementos didácticos que la fotocopia.*

-*Se utilizan pocos recursos didácticos.*

-*Casi no utiliza recursos.*

-*En esta clase hace falta material que enganche a los alumnos.*

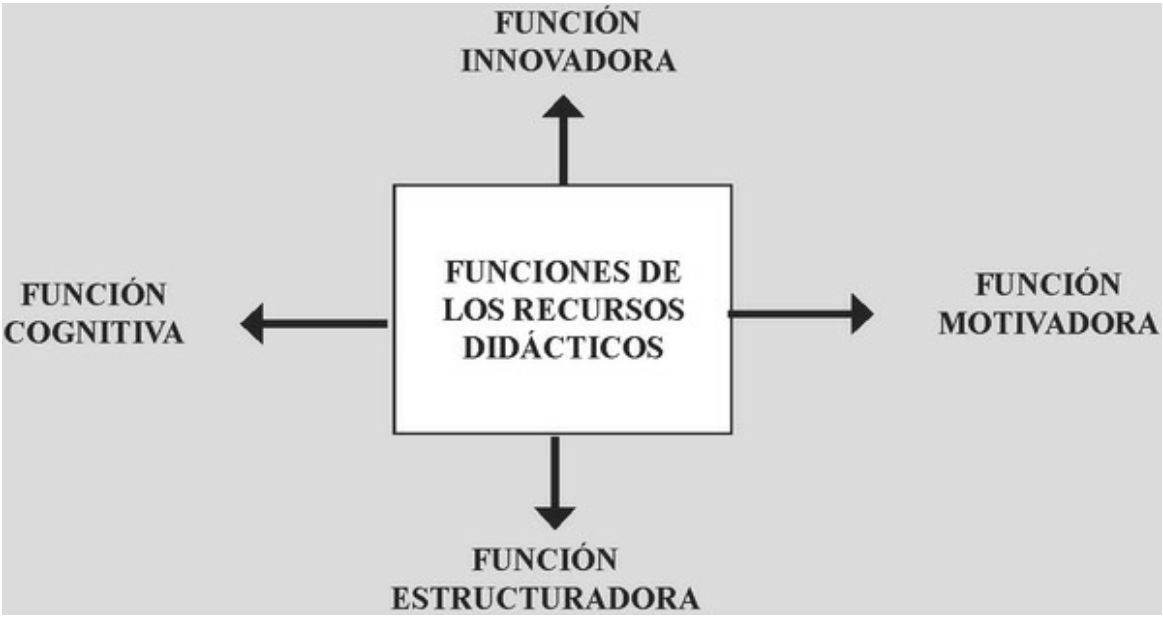
La pobreza de materiales es más llamativa y contradictoria si tenemos en cuenta dónde se estaba impartiendo esta clase. Recordemos que se hacía en el "seminario de Historia", aula especializada para impartir este tipo de materias en donde se halla mayor cantidad de recursos didácticos a disposición de los profesores. Esta observación se la hizo, evidentemente, un compañero: *pese a dar la clase en un aula específica o en el seminario de la asignatura, no hace uso de casi nada en la explicación*.

Posiblemente algún lector esté pensando que no se pueden hacer generalizaciones en torno a los recursos que utiliza un profesor a partir de una única sesión. Esto es cierto. Pero en este caso, tal como pudimos comprobar en otras sesiones en las que también fue observado este docente, la fotocopia continuaba siendo el material básico para todas las clases en las que introducía un tema nuevo.

Ante esta situación habría que tener en cuenta que desde los principios de la didáctica **(14)** siempre se ha establecido que los recursos cumplen una serie de funciones que este profesor está desechando. Hemos representado gráficamente algunas de esas funciones en el cuadro 4.

Tomando como referencia este cuadro, vemos que, por un lado, poseen una función *innovadora*. Escasa innovación emerge en esta aula con este clásico material impreso. Poseen también una función *motivadora*. Partiendo de la base de que cualquier novedad es en sí misma motivadora, en la medida en que alternemos recursos nuevos o diferentes se irá facilitando esa disponibilidad positiva hacia el aprendizaje. Un papel impreso es el recurso más antiguo que puede

utilizar un docente en su aula. La "novedad" que puede generar en la clase es escasa.



Cuadro 4: Funciones de los Recursos Didácticos.

Ejercen igualmente la posibilidad de convertirse en *estructuradores de la realidad*. En función de ello, los medios son mediadores del encuentro del alumno con la realidad. En el caso que nos ocupa, vemos cómo nuestro profesor acerca a los estudiantes la *Roma Imperio* -tema que se está explicando- a través de un escaso texto escrito, dejando de lado, por ejemplo, la utilización de la imagen. Esta circunstancia hace que varíe -o mejor dicho, se empobrezca- ampliamente el aprendizaje. De hecho existen estudios **(15)** que demuestran la superioridad de la recepción de la información cuando ésta incorpora la imagen a cuando se queda en la sola impresión.

La función *cognitiva* que señalamos en el cuadro 4 es quizá una de las que más hay que tener en cuenta cuando seleccionamos un recurso. En función de ella, se establece que el tipo de medio que se utilice condiciona el tipo de operación mental que el sujeto va a desarrollar.

Si aplicamos esto a la clase analizada, hemos de tener en cuenta que una fotocopia obliga a establecer la relación con el aprendizaje a través de la lectura y su consiguiente comprensión. Y aquí reside el problema, que se complica a su vez por el hecho de que, en esta clase, se pide la comprensión de una lectura que realiza otra persona, no directamente nosotros. Observemos que este profesor ni siquiera

solicita que los demás vayan leyendo lo que lee la chica en alto. Él insiste en un "venga, nos callamos; lee, Angeles", pero no en un "venga, nos callamos, y vamos leyendo en silencio, a la vez, mientras lo hace Ángeles". Esta circunstancia hace que se requieran unos procesos de atención muy altos para seguir la clase. En consecuencia, para poder aprender y seguir el ritmo en esta aula, desde el punto de vista cognitivo, se precisan un buen desarrollo lector y unos procesos altos de atención.

Frente a este análisis, es viable considerar que la atención y la lectura son dos aprendizajes que un chico, llegado a los 15 o 16 años -edad de los que protagonizan esta clase- debería tener ya sobradamente adquiridos. Qué menos que exigir esas habilidades previas a estas alturas. Pero esta lógica, aplicada a un nivel educativo todavía no selectivo, sabemos que es equivocada. La competencia de la comunicación lingüística requiere de muchos recursos y ayudas para que la adquieran los estudiantes.

En función de ello, debemos volver a recordar algo. Nuestro sistema educativo, afortunadamente, ha dejado de manera oficial de seleccionar al alumnado desde los niveles más bajos, fórmula que conseguía "limpiar" un aula de todo aquel estudiante que no supiera leer o concentrarse en los momentos adecuados. A los 15 años, están todos. Y la clase debe ser para todos. Pero la que imparte nuestro profesor ha dejado a muchos fuera de juego, ha excluido a un porcentaje importante de estudiantes que, como reacción, como diría el estudio citado con anterioridad **(16)** , han optado por establecer una comunidad de práctica paralela a la de la escuela, se han sumergido en la comunidad de práctica de "su mundo". Y ambas están enfrentadas.

Una sesión apoyada en una única fotocopia como recursos didáctico solo está dirigida a un escaso grupo de estudiantes porque moviliza unos procesos mentales que no todos han desarrollado todavía. La clase de este docente solo es para esas chicas que se sitúan en primera fila y que protagonizan toda la interacción con el profesorado. Ellas son, con bastantes probabilidades, las que tendrán un mayor dominio de la lectura y unos procesos altos de atención.

Con esto escenario, lejos de anhelar la exclusión oficial de esos chicos y chicas, urge, por lo pronto, seleccionar mayor variedad de recursos capaces de poner en marcha otros procesos mentales. En esta línea, un profesor aportó la siguiente idea:

> *Veo que el uso de fotocopias como norma no resulta muy pedagógico. Éstas se pierden, no guardan relación entre sí, etc. Es mejor seguir en ese caso un libro de texto, apoyado, eso sí, por otros materiales.*

Esta propuesta hay que analizarla despacio. Por un lado, está pidiendo que se sustituya la fotocopia por el libro de texto. Es verdad que un libro de texto hace falta en muchas situaciones. Con frecuencia, en estos libros se condensa una información, intercalada con algunas imágenes y documentos impresos, necesaria tanto para el profesor como para los estudiantes. Ahora bien, los profesores sabemos que no existe el libro de texto que desarrolle de manera adecuada cada uno de los temas que desarrolla.

Esta evidencia era la que probablemente intentaban compensar los profesores del centro al que pertenecía el profesor que estamos analizando. Si consultamos el anexo III, al final del capítulo, podemos leer cómo nos cuentan que había habido una decisión del Departamento de no trabajar con libro sino con *fotocopias*. Entendemos que con este propósito lo que se estaba intentando era seleccionar un conjunto de textos impresos, recogidos de diferentes fuentes bibliográficas -incluidos diferentes libros de texto- que, de manera conjunta, ofreciesen una visión más completa y atenta de cada tema. Hasta ahí, todo correcto.

Pero para ser coherentes con lo que venimos planteando en estas páginas, que sea preferible en ocasiones sustituir el libro de texto por fotocopias seleccionadas previamente no implica que sea éste el único recurso. Y retomamos en este punto lo que, por otra parte, nos advierte el docente que nos hace esta propuesta. Él defiende un libro de texto -que nosotros justificamos que puede ser sustituido por una fotocopia- pero *apoyado, eso sí, por otros materiales.* Esta es la frase importante.

Si desde un centro se piensa que sustituyendo un libro de texto por unas fotocopias se está generando un cambio copernicano en la enseñanza capaz de despertar esa función *innovadora* y *motivadora* que poseen los recursos didácticos, estamos estableciendo una deducción incompleta. Ambos materiales desembocan en la aparición de las mismas operaciones mentales: lectura y comprensión. Ambos materiales, por tanto, precisan de otros que los complementen.
Con esta perspectiva, una profesora apuntaba la posibilidad de recurrir a materiales audiovisuales. Concretamente apuntó:

> *Hay películas que se desarrollan en esa época histórica y que como punto de partida podrían ser válidas.*

El cine, efectivamente, es un recurso extraordinario en el aula. Hay abundancia de material fílmico que ejemplifica, valiéndose de la imagen, situaciones históricas importantes. Teniendo en cuenta esa función *estructuradora de la realidad* según la cual los recursos que utilicemos se convierten en mediadores del encuentro del alumno con la realidad, podemos afirmar **(17)** que, a diferencia de los símbolos verbales o incluso visuales o auditivos aisladamente, el cine consigue acercar la realidad de manera más próxima a los estudiantes, con lo que el contenido que intentemos transmitir a través de él, disminuye en su simbolismo y abstracción y se acerca más al polo del realismo y la acción. Se añadirían a ello las necesidades de comunicación que surgen a partir de la visualización de una película. Los debates y comentarios que se pueden organizar después de ver la película en grupo, enriquecen, a su vez, la comprensión de un contenido.
Uno de los pocos inconvenientes que pudiera tener la utilización del cine en la enseñanza vendría dado por un criterio de economía de tiempo. Un film, con su posterior análisis, precisa un segmento de tiempo escolar considerable. Ver una película nos obliga a una dedicación de casi dos horas, intervalo similar que a su vez exige el análisis práctico que queramos desencadenar. En función de ello, no queda otro remedio, en ocasiones, que desestimar esta opción, a pesar de sus múltiples ventajas, dada la cantidad de tiempo de dedicación que exige.

Sin embargo, con el desarrollo actual de la tecnología, es viable elaborar un material informático que recoja las escenas cinematográficas más representativas de distintas películas y que contengan algún elemento de coincidencia en su desarrollo con los descriptores del contenido que impartimos en una asignatura determinada. El lenguaje cinematográfico empleado (música, planos, interpretación...), el mensaje que transmite, los valores que presenta, la argumentación que desarrolla, los elementos subjetivos y objetivos que incorpora cualquiera de estas unidades cinematográficas, pueden ser seleccionados a partir de varias películas y así no ser imprescindible ver un film al completo. Con esta fórmula, veríamos en clase, por ejemplo, solo los 20 minutos en que se trata con más insistencia un tema de Roma, la Edad Media o la erupción de un volcán. Precisamente a la profesora de Música que analizamos en la primera sesión le pudimos observar, en otras jornadas, que se acogía a esta fórmula con la película de *Mozart.* En su clase, según lo que le interesaba tratar, se visualizaban escenas de no más de 15 minutos de duración.

Otra consideración que tendríamos que tener en cuenta a la hora de utilizar el cine en el aula vendría dada por las características de la imagen que utilicemos. Los chicos y chicas de hoy en día, desde muy pequeños, están sumergidos en un universo virtual de imágenes de gran calidad. Hasta los protagonistas informatizados de sus videojuegos simulan a la perfección el rostro humano o cualquier contexto urbano. En función de ello, si nosotros aparecemos en clase con una película o escena en blanco y negro, de unos efectos especiales acartonados que resultan, a los ojos de hoy, un tanto infantiles, la innovación y motivación que deseamos que surja se nos van a volver en contra. "De dónde ha sacado eso, profe". Ésta será la frase que más nos repetirán. En consecuencia, en nuestra selección cinematográfica estamos obligados a priorizar, nos guste o no nos guste, versiones relativamente recientes. El porcentaje de cinéfilos entre nuestro alumnado es escaso y la etapa obligatoria de enseñanza no es todavía el momento de desarrollar las competencias encaminadas a la cinematografía.

Estamos centrándonos en el cine como recurso que mejoraría esta sesión de clase pero es evidente que existen muchos otros que podrían haber complementado esa solitaria fotocopia con la que nuestro profesor construyó su enseñanza: mapas, láminas, fotografías hechas por los propios alumnos, diapositivas en *power-point*, folletos, periódicos, visitas a museos, documentos localizados en Internet por el alumnado, enciclopedias que se llevan al aula... Todo ello bajo la idea de que con un único recurso impreso -fotocopia o libro de texto- nuestra enseñanza no llega a todos. Como ya insistíamos en el capítulo 2, solo con este tipo de material, único además para toda la clase, no se puede educar con las diferencias.

Los profesores tenemos múltiples formas de presentar una información. Y aunque es verdad que a veces no están disponibles los recursos ideales, un buen profesor puede dar su mejor clase debajo de un árbol. Con esta sugerencia entroncamos con lo que nos explica un autor **(18)** : *gran parte de la optimización de los recursos está en función de las habilidades del profesor para aprovecharlos. De poco sirve contar con un arsenal de recursos si el maestro no tiene claro cómo aplicarlos en beneficio de sus alumnos.* Incluso se apunta que una de las mejores ideas para la utilización de los recursos puede ser obtenida de los mismos estudiantes. El hecho de permitir que ellos participen con ideas refrescantes para la clase puede abrir al maestro un mar de posibilidades que ayuden a cubrir creativamente los objetivos del programa.

Desatender las potencialidades de estos argumentos no nos hace mejorar. Lo que es evidente es que nuestra aula no puede seguir apoyándose en los mismos recursos que se utilizaron en las escuelas de los siglos XVIII y XIX. La sociedad actual vive inmersa en un contexto de abundantes materiales de todo tipo. Nuestra aula no puede ser una isla solitaria. En esta clase, y en muchas otras más, como decía un compañero, *hace falta material que enganche a los alumnos.*

6.3. *Estudiaría con detalle la colocación de los alumnos*

La organización espacial de esta aula fue un factor que también focalizó algunas propuestas de mejora. Recordemos, tal como figura

en el registro narrativo de esta sesión (anexo III), que en esta clase se está trabajando con un ratio de 20 alumnos *distribuidos espacialmente en grandes filas de cinco a seis alumnos cada una.*
Esta modalidad organizativa llamó la atención a algunos compañeros. Recogimos las siguientes valoraciones al respecto:

**El aula está mal distribuida por la disposición de los alumnos.*

**Es negativa la organización de clase en el aula.*

**Hay una mala distribución del alumnado.*

**La disposición de la clase está claramente preparada para que los alumnos estén pendientes del profesor. Él es el protagonista.*

En función de los comentarios vertidos, hay coincidencia en advertir que no estamos ante la mejor disposición espacial, por lo que habría que modificarla. Pero en la búsqueda de cuál sería la alternativa mejor desde el punto de vista teórico, habría que señalar que, si revisamos los referentes científicos existentes en esta línea, percibimos escasez y poca sistematización. Un autor **(19)** afirmaba que *la escasa investigación existente acerca de los efectos de la relación alumnos-espacio en el aula es tan decepcionante como sorprendente*. En fechas anteriores también hemos localizado trabajos que sostenían que*desafortunadamente solamente una cantidad limitada de estudios sistemáticos han sido hechos en esta área* **(20)** . No obstante, existen unas constataciones comunes que son las que aquí vamos a comentar y tomar como base para tratar de ofrecer mejoras en esta dimensión.
Nuestro profesor está desarrollando su clase bajo una organización espacial tradicional en la que los alumnos están dispuestos frontalmente hacia él. Normalmente esto se consigue colocando las sillas en fila, unas detrás de otras, pero en nuestro caso vemos que hay una variación y es esto, probablemente, lo que más llamó la atención. El centro al que pertenecía esta clase estaba situado en un edificio antiguo que todavía conservaba mobiliario un tanto obsoleto. Por esta razón, los alumnos se sentaban en unos bancos largos, en lugar de en pupitres. Esta es la diferencia. Reflexionando sobre lo que ocurría en esa situación, percibimos que los estudiantes no tenían bien

definido "su territorio" a la hora de estar sentados. Al no existir los límites de una silla y en su lugar haber un largo banco, los alumnos podían con mucha facilidad aproximarse físicamente, deslizarse y hacer movimientos distractivos unos sobre otros. Estas posibilidades, en los bancos de atrás, donde la atención estaba bajo mínimo, incrementaba las situaciones disruptivas en el aula.

Esta observación no quiere decir, sin embargo, que la organización espacial tradicional frontal utilizándose pupitres y sillas individuales hubiese hecho desaparecer muchos de los segmentos encontrados que localizamos en esta aula. Quizá hubiesen disminuido, pero en ningún momento estamos defendiendo que sea ésta la alternativa espacial óptima. Recoge un trabajo una cita al respecto en la que se advierte que *si se quiere evitar que los alumnos se distraigan o que muestren conductas perturbadoras, en ningún caso se les colocará en fila* **(21)** . O lo que es lo mismo, para un profesor es mucho más difícil gestionar el orden en un aula con una organización frontal.

Con las limitaciones que proporciona esa escasez de estudios que citamos, podemos establecer, sin embargo, que sin ser determinante para el desarrollo de una buena clase, la disposición de los estudiantes favorece, en general, determinadas actitudes de trabajo y rendimiento escolar. Y la disposición tradicional es evidente que está dispuesta principalmente para las actividades individuales y competitivas. Bajo esta fórmula, ya lo señalábamos en el capítulo 2, está demostrado que la implicación del alumno es menor cuando debe trabajar de manera individual en el aula. Por esta razón, aparecen con más facilidad esas situaciones perturbadoras.

La distribución tradicional es apropiada para la exposición de un material audiovisual o para escuchar una lección expositiva. El primer caso no se produjo en la clase que analizamos. El segundo, sí. Esta sesión trabajó durante un tiempo bajo una clase magistral. Pero luego se pidió la realización de unas actividades; al permanecer bajo esta distribución espacial no había más remedio que hacerlas individualmente.

Ante esta sucesión de actividades variadas, realidad constante de cualquier aula, es aconsejable que los profesores y profesoras

pensemos que la disposición de los alumnos no ha de ser siempre la misma y que debe estar subordinada a la relación que queramos establecer y, por tanto, al tipo de actividad que estemos realizando. Sobre esta afirmación sí que existe consenso en el campo de la didáctica.

Una distribución tradicional dispone a estar pendiente de lo que dice el profesor o cualquier otra fuente que emana desde la parte frontal de la clase. Pero en la clase, sabemos que no siempre hacemos esto. Si se desea facilitar la interrelación entre los alumnos, los pupitres han de situarse en grupo. En el caso de que se quieran promover las respuestas orales, se adoptará la organización en círculo **(22)** . De esto se desprende que la clase debe variar constantemente su distribución.

El profesor que estamos analizando contaba, por tanto, con un elemento en contra y es verdad que él no contribuía que fuera así. La dotación del mobiliario en grandes bancos, además de favorecer las situaciones disruptivas tal como explicábamos antes, aporta rigidez e impide poner en marcha el principio de movilidad que estamos estableciendo. Afortunadamente este tipo de contextos cada vez se da menos en los centros escolares. Así y todo, en caso de vernos irremediablemente en estos escenarios, la imaginación y la creatividad deben ponerse en marcha. Girándose, por ejemplo, tres alumnos del banco de delante hacia atrás, donde hay dos sentados, se configura perfectamente un grupo de trabajo sin mover un solo mueble. La capacidad de adaptación es en ocasiones lo que nos convierte en los mejores profesores.

Esa rigidez espacial causada por esos grandes bancos estaba también desencadenando una ubicación incómoda para nuestro docente que le venía dada de antemano. Los potenciales desplazamientos que pudiera hacer por el aula estaban muy restringidos. Varios profesores percibieron este detalle y lo criticaron con estas advertencias:

**El profesor está estático en la clase.*

**Está siempre sentado sobre su mesa, hace pocos cambios.*

**Hay una postura estática del profesor; siempre permanece en el mismo sitio.*

**Se pasa casi toda la clase sentado.*

**Este profesor tiene que moverse, no estar todo el tiempo sentado.*

Impartir una clase en la que los alumnos se sientan en una zona compacta a la que no es posible acceder más que por un extremo, contexto que creaban los largos bancos, no es la mejor medida. Estar en el aula, desde la perspectiva docente, implica moverse por el espacio todo lo posible, tal como nos lo indicaba esa última frase del listado de advertencias del profesorado. De lo contrario, se desaprovechan muchos momentos de cercanía en la interacción, instantes estos de grandes ventajas. Por ejemplo, quién no ha conseguido el silencio casi automático de una pareja de alumnos parlanchines con el simple acercamiento hacia ellos.

Otra cuestión susceptible de análisis a la luz de los principios organizativos de un aula, pero que ya no vendría dada a priori para nuestro profesor, sería la siguiente. Recordemos que esta aula estaba polarizada en dos grupos: los de delante, que atendían a todo lo que decía el profesor, y los de atrás, que montaban follón y protagonizaban momentos disruptivos en cadena. Ante esto, un compañero apuntó una posible solución. Es la frase que da título a este apartado: *estudiaría con detalle la colocación de los alumnos.*

Estudiar con detalle la colocación de los estudiantes conlleva, bajo una lógica inicial, el proponer un cambio de sitio a estas dos tendencias de chicos y chicas. Los de delante hacia atrás y viceversa. Como nos explica un autor **(23)** , subyace en esta medida un planteamiento que todos hemos experimentado. Cuando estamos interesados en una conferencia o actuación nos ponemos lo más adelante y céntricos posible, y cuando nuestro interés es escaso o estamos suspirando por marcharnos nos situamos en una esquina y hacia atrás.

En el aula ocurriría lo mismo. Según refiere el autor citado, existe, por un lado, una *zona de acción* donde se agolparían los chicos y chicas más implicados en la tarea. Ésta estaría cerca del profesor, en la zona delantera-central. Por otro lado, estaría la *zona marginal*, en la que se localizarían los alumnos menos metidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sentarían en los lados y hacia atrás. En la figura 1

hemos intentado representar estas zonas a partir de una figura que la fuente bibliográfica también explica.

Pero a partir de estas argumentaciones, conviene que tengamos en cuenta unas reflexiones nacidas de diversas investigaciones. Diseñar nuevos puestos para los estudiantes con el deseo de que se modifiquen sus comportamientos por el mero hecho de estar en determinadas zonas, pudiera no ser tan efectivo. Parece ser que no está tan claro que el simple cambio de emplazamiento estimule la deseada modificación. Hay estudios que defienden que la localización no importa y que es la variable aportada por la propia personalidad del estudiante lo que le hará actuar de una forma u otra, aunque hay estudios que, de manera contraria, establecen que la asignación de los alumnos en las filas delanteras hace aumentar la participación. Como se cita desde algunas fuentes **(24)** , la interrelación existente entre el lugar que ocupan los alumnos en clase y su rendimiento escolar existe en doble sentido, ya que por una parte los alumnos y alumnas con menos interés tienden a situarse lejos del profesor, y los que están lejos demuestran tener menos interés.

Con estos referentes de fondo, lo que nos queda es mantenernos en una postura intermedia. Dado que sigue abierta la cuestión de si es la variable situacional la que determina el comportamiento o, por el contrario, es la variable personal la que lo hace, convendría acogernos a esta argumentación: *los asientos centrales-delanteros facilitan el rendimiento, las actitudes positivas y la participación al menos en aquellos algo dispuestos a hablar* **(25)** .

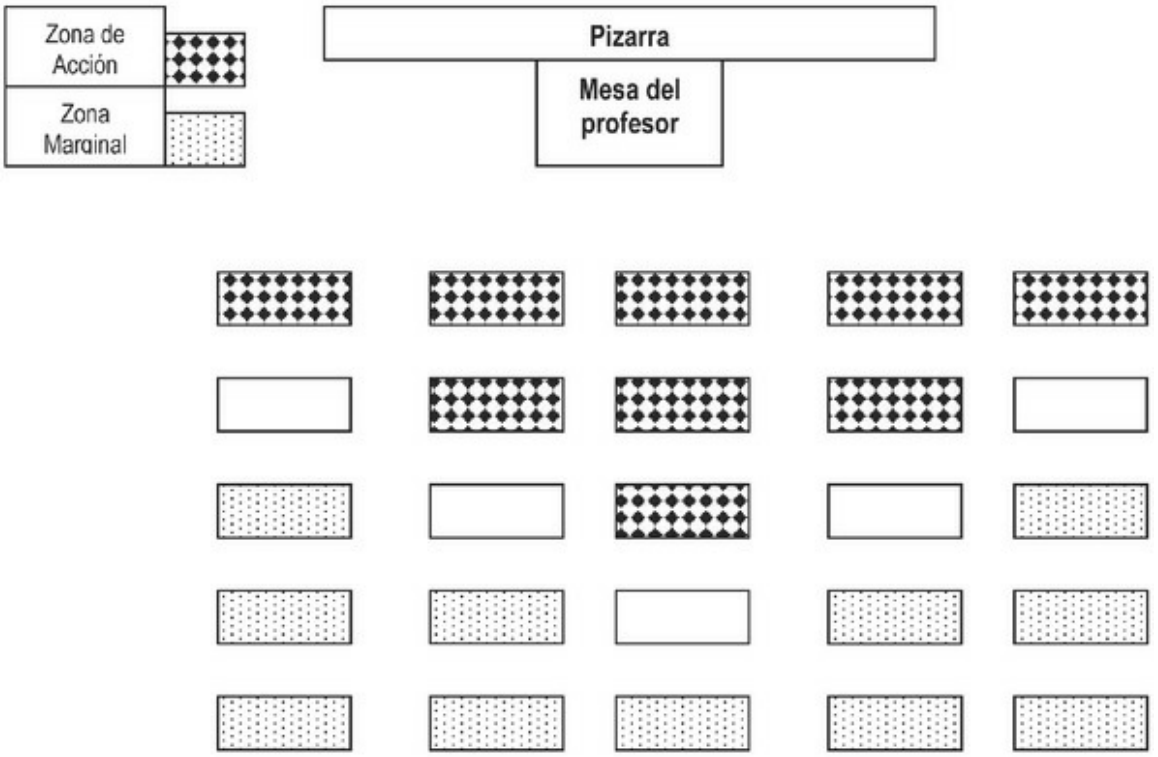


Figura 1: Espacios del aula implicados en los procesos de atención (a partir de Zabalza, 1993).

En consecuencia, la solución a esta clase dividida entre los que atienden y los que no, no es tan simple como cambiarlos de sitio en zonas contrarias. El criterio, en todo caso, sería una modificación de asiento pero bajo la heterogeneidad de los nuevos emplazamientos. Es decir, no pasaríamos en bloque a las chicas participativas hacia atrás, sino que salpicaríamos la colocación de éstas por las diferentes zonas del aula. Para nuestro profesor sería una buena opción. Le solucionaríamos de golpe las discriminaciones que mantenía a través del contacto visual. A la hora de buscar la mirada de las únicas chicas que incondicionalmente le atendían, queda garantizada la barrida visual a todo el espacio del aula.

Como ya advertíamos en un trabajo anterior **(26)** , ese procedimiento de dispersión estratégica crea la sensación de que es todo el grupo clase el que está participando, circunstancia que suele animar y contagiar a todos los participantes. Con esta fórmula se trabaja en los eventos comerciales, políticos o publicitarios para dar la imagen de que existe un interés generalizado y extendido a la hora de preguntar o intervenir en reuniones o asambleas. Detrás de esa apariencia no

hay sino una previa distribución de cuatro individuos muy activos que están creando una percepción colectiva de participación contagiosa.
Esta propuesta mantiene su justificación, además, en la idea de que la diversidad de un grupo es el mejor factor de complementariedad y enriquecimiento. Todos tenemos puntos fuertes y débiles que debemos compartir. Observar cómo procede un compañero que está a mi lado y que actúa de manera contraria a como yo suelo actuar es siempre una ocasión para enriquecernos mutuamente. Con este mismo criterio debemos actuar a la hora de situar, por ejemplo, a un alumno con TDHA. Es evidente que al lado del compañero más tranquilo y sereno que tengamos sería la mejor opción. La complementariedad mutua pronto surgirá.
Alguien podría objetar ante estas decisiones que, siguiendo con el ejemplo anterior, no podemos someter durante todo un curso o trimestre a un mismo individuo a estar al lado de alguien que siempre se está moviendo, agitando y haciendo ruidos. O que, sencillamente, la complementariedad se pueda producir en un sentido no deseado: el alumno participativo se torna disruptivo. Si llegamos a esta deducción es que no estamos entendiendo en su conjunto el planteamiento que estamos haciendo desde estas páginas. La proximidad de estos dos alumnos será solo en determinadas fórmulas organizativas de clase: ante una lección magistral o ante la proyección de unas diapositivas. Pero ya advertimos que la distribución de las mesas de clase debe cambiar en función de las actividades que estemos desarrollando. Si se organiza un debate, por ejemplo, el posicionamiento en círculo puede romper transitoriamente esa proximidad de los compañeros y, con ello, disminuir esas consecuencias desventajosas. Y así sucesivamente con cada tipo de actividad.
No quisiéramos cerrar las argumentaciones que estamos planteando sobre la organización del aula sin mencionar una práctica escolar que, si bien no la observamos a este profesor, sí la registramos en otras clases. En ocasiones, cuando al aula asiste un alumno con alguna discapacidad o con niveles competenciales muy distantes al resto, los profesores, llevados por un principio de sobreprotección más que de profesionalidad didáctica, suelen ubicarlo al lado de su mesa de

trabajo, esto es, en la punta de delante, de espaldas a sus compañeros como si de un islote de rareza se tratase. Y lo justifican con la frase de *"así lo atiendo mejor, así no se distrae tanto".* El caso se complica si tenemos en cuenta que pasan así las cinco o seis horas de jornada escolar, ya que el profesorado suele mantener de manera constante la organización espacial de su aula aunque cambien las actividades. Con estos emplazamientos debemos ser conscientes deque estamos privando a este chico o chica de una de las fuentes más importantes de aprendizaje: la interacción de los compañeros. A su vez, estamos subrayando al resto que este chico o chica es algo aparte, estigmatizado, de difícil convivencia. Y, por supuesto, que él no tiene nada valioso que aportar a los demás, de ahí el giro de espalda que le hacemos dar. Tenemos registros audiovisuales que constatan cómo, en estas circunstancias, cuando llega la hora del recreo estas personas separadas continúan desempeñando el mismo rol de soledad y segregación en el patio. A los factores sociales que están contribuyendo a esta situación se une el que, desde el aula, a sus compañeros les han enseñado que debe ser ésta la actitud a seguir con él.

Mejorar estas evidencias solo nos llevaría un poco más de reflexión y dejar de llevarnos por esas teorías implícitas que probablemente estén en la base de estas decisiones. Que se hayan producido este tipo de discriminaciones cuando nosotros éramos alumnos no quiere decir que se tengan que seguir haciendo. Esta frase siempre hay que recordarla: *todos los hombres son necesarios en el conjunto social, para todos hay funciones útiles que cumplir, todos forman el mosaico perfecto de la sociedad, nadie sobra, nadie es imprescindible, pero tampoco nadie es eliminable* [(27)] .

6.4. *Se quiere que ellos hagan solos lo que no llegan a hacer en clase*

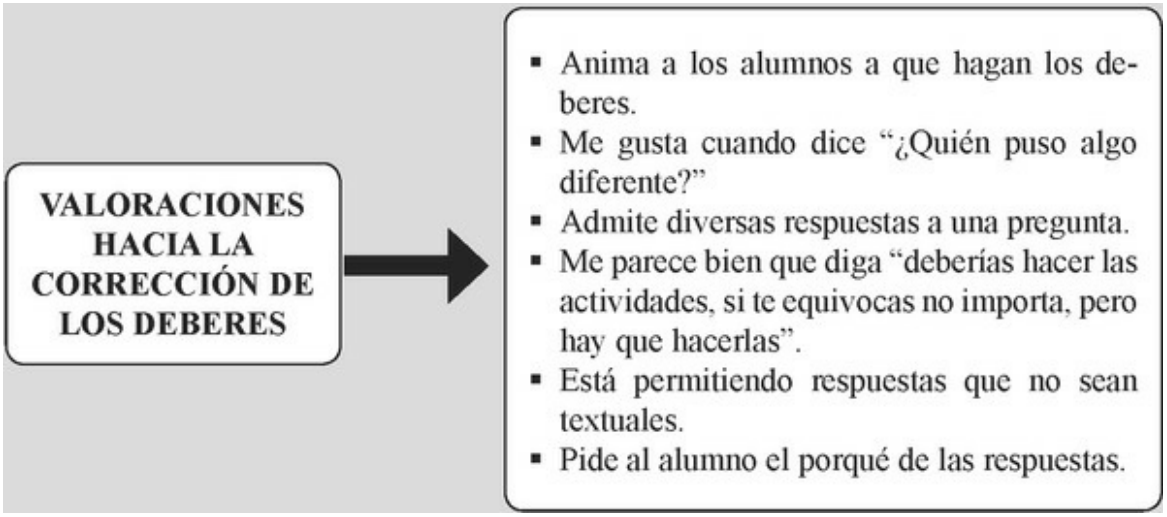
La afirmación que encabeza este epígrafe fue hecha por una profesora mientras analizaba esta sesión. Con ella abrimos otro punto de reflexión que, en este caso, se centra en las *tareas para casa* que marca este profesor.

En el registro narrativo de esta sesión hay constancia de cómo este

profesor finaliza la clase con unas actividades de aplicación de lo explicado que, como son considerables en número en opinión de los propios estudiantes, se indica que las deben continuar en casa. Concretamente, transcurre así el episodio:

> *Faltan 15 minutos para concluir la hora de clase. El profesor dice al alumnado:*
> *- Haced ahora las actividades. Tienen que ver con lo que acabamos de leer.*
> *Intervienen varios alumnos en tono de protesta. Les parece poco tiempo. El profesor les dice que empiecen ahora y que luego sigan en casa. Pide silencio y que trabajen (...)*

De la misma forma, desde el patrón instructivo que se establece en esta sesión observamos que los primeros 20 minutos de clase se dedican a corregir las tareas de casa que, se supone, se han marcado el día anterior. Este contexto de actuación, hasta aquí, parece muy correcto. De hecho, en este segmento de corrección de los deberes los compañeros aislaron mensajes adecuados y positivos de este profesor hacia sus alumnos. Los podemos ver en el cuadro 5:



Cuadro 5: Valoraciones vertidas hacia la corrección de los deberes.

Pero llegados a este punto del análisis que estamos haciendo, todos sabemos que los deberes que se han marcado en esta clase han sido hechos por un porcentaje pequeño de alumnas, concretamente las chicas de primera fila. Si tenemos en cuenta, por otro lado, que han sido también ellas las únicas que han atendido al discurso del profesor

dando el nuevo tema, las garantías de que para el día siguiente aumente ese porcentaje de alumnos que hacen los deberes es mínima. Con bastantes probabilidades -como de hecho ocurrió- en una clase de estas características comenzará la nueva jornada con el mismo escenario: se corrigen unas actividades que casi nadie ha hecho, por lo que no hay interés hacia ellas, se explica un nuevo tema sin haberse comprendido apenas el anterior, se vuelven a marcar otras tareas asumiendo una comprensión inexistente que da pie a que, de nuevo, las actividades para casa no se realicen. Y así todos los días. Un compañero, analizando este círculo de intervención, planteó que lo que menos le gustaba de esta dinámica era *que se organizase casi toda la clase a partir de la corrección de deberes.* Y tenía razón. Recordemos que de los tres cuartos de hora de clase, se dedican 20 minutos a esta labor. O lo que es lo mismo, un segmento de tiempo mayoritario se dedica a algo que desencadena escasa implicación en el alumnado.

Este ciclo de no participación está demasiado incrustado en algunas dinámicas de aula. Y la forma de deshacerlo no es precisamente estableciendo sanciones y normas. El planteamiento que hay detrás de esta actuación es poco afortunado por parte del profesorado que así procede. La compañera que comentamos lo explicó muy bien: s*e quiere que ellos hagan solos lo que no llegan a hacer en clase.*

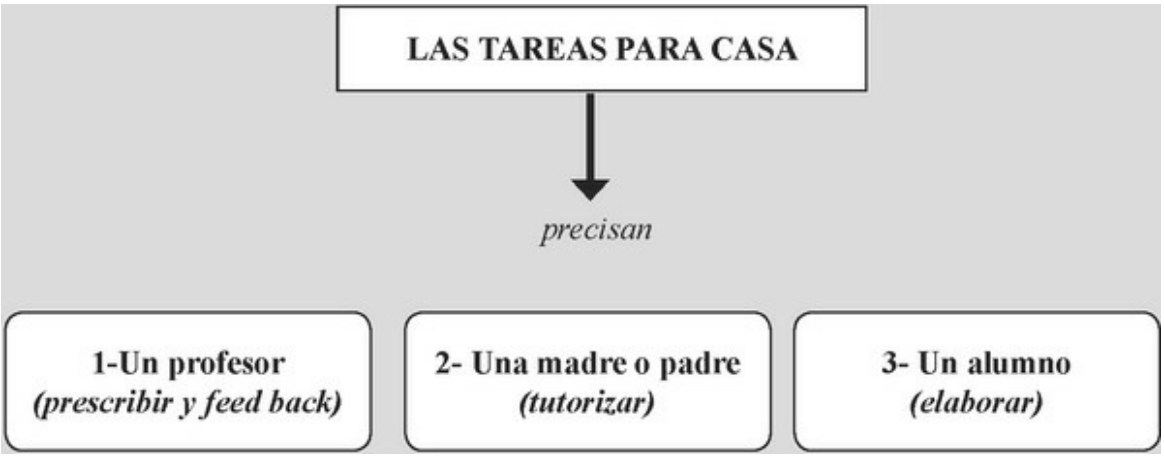
Ellos, los alumnos y alumnas, no han entendido lo que sucedió en la *Roma Imperio*. Pero no tanto porque no prestaran atención -que no lo hicieron- sino porque las actividades que se dedicaron a ello fueron escasas. Recordemos que fue solo la lectura de la fotocopia, estrategia pobre y exigua desde cualquier punto de vista. Lo que en didáctica se conoce como *actividades de desarrollo*, esas que permiten llegar a la comprensión del contenido porque se basan en desarrollar diversos aspectos de la materia, casi han brillado por su ausencia en el aula. Esas no se han hecho en esta clase. Se espera a que las hagan los alumnos solos en su casa.

Forma parte de nuestro desarrollo profesional el que dediquemos la jornada escolar al noble objetivo de que nuestros alumnos y alumnas aprendan un contenido. Y para ello tenemos que provocar que todos ellos hagan, experimenten, vivencien la acción desde las actividades

realizadas en el aula. Justo son estos los verbos que conjugan las *actividades de desarrollo*. Si no brotan a lo largo de las sesiones de clase que impartimos, algún eslabón estamos perdiendo en nuestra enseñanza.

Muchos profesores, cuando se ven en esta situación, recurren a la escapatoria de las tareas para casa como solución más sensata que deja tranquila las conciencias. Esto es lo que ha hecho nuestro profesor. Pero al hacerlo debemos ser conscientes de que nos topamos con otro núcleo de contrariedades que habría que calibrar.

Las tareas que se hacen en casa exigen el concurso de tres actores [(28)] : un *profesor* que las prescriba y dé *feedback*, una *madre* o *padre* que las monitorice y un *alumno* que las haga. Si uno de los tres falla, la obra resultará un fracaso. En el cuadro 6 hemos representado estos tres elementos.



Cuadro 6: Elementos y tareas de éxito en la realización de las tareas para casa.

Empecemos con el primero: *el profesor*. En la sesión que hemos analizado existe la prescripción y el *feed back*. Efectivamente este profesor, a partir de los deberes que marcó, interactúa con los alumnos para comprobar cómo los han realizado. Esto es importante. Marcar tareas para casa y no revisarlas resulta una práctica poco recomendada. El cómo y el dónde sería otra cuestión -nuestro docente no acierta mucho en ello- pero hay que corregirlas de alguna manera. De lo contrario, no sabremos nunca si se está aprendiendo adecuadamente. Percibir la ausencia de esta comprensión nos obligará retomar de nuevo lo que se intentó enseñar. Y aquí aparece uno de los

inconvenientes de las prácticas de la clase que estamos analizando. A pesar que casi nadie hizo lo que se encomendó, de lo que se puede deducir que no se ha entendido, se pasa al siguiente tema. Como si enseñar significase lo mismo que aprender.

Por otro lado, proporcionar un *feed back* es también reforzar positivamente lo que se ha hecho bien, en los casos en que así sea. Por tanto, hacer los deberes de casa debe siempre reportar alguna ventaja al alumnado. Pero no solo de tipo intrínseco, haciéndoles ver que así se harán hombres y mujeres de provecho en el futuro. Los chicos y chicas, como explicábamos en páginas anteriores, en relación a la tarea de leer el periódico, responden todavía con más eficacia a estímulos sociales y tangibles y no tanto a los intrínsecos. Por tanto, dar un positivo, aumentar un porcentaje la nota final o protagonizar algún privilegio de clase deberán ser instrumentos de cambio siempre disponibles en torno a las tareas de casa.

Pero atención, para hacer realidad la frase que decía este profesor ("deberías hacer las actividades, si te equivocas no importa, pero hay que hacerlas"), es evidente que el refuerzo -o algún tipo de refuerzo- debe aparecer también por el hecho de hacer las tareas de manera completa y no tanto por realizarlas con corrección.

Volviendo al cuadro 6, el siguiente actor que se exige para que las actividades de casa lleguen a buen fin es un *padre* o una *madre* que los monitoriza. No cabe duda de que cuando esto se produce, el progreso de los chicos y chicas se hace más evidente. La implicación de la familia en la educación de los hijos siempre ha sido un elemento crucial para conseguir resultados óptimos.

Pero ante esta indicación deberíamos preguntarnos si realmente en todos los hogares nos vamos a encontrar con el respaldo de unos padres formados capaces de ejercer estas tareas complementarias. Recordemos de nuevo a aquel profesor de Lanzarote que decía que en su clase había *tres marroquíes y dos chicas ucranianas que apenas hablaban el idioma.* Las garantías de que los padres de estos chicos ejerzan de monitores de apoyo en los deberes que traigan todos sabemos que es escasa. Un aula multicultural tendrá siempre estos condicionamientos. Y a esta realidad se le pueden añadir muchas más:

alumnos de centros de acogida, padres y madres de nivel cultural escaso, padres y madres sometidos a largas jornadas de trabajo... La lista puede ser larga.

En función de ello, si los profesores confiamos en que nuestro quehacer de enseñar contenidos se va a ver completado por los padres y madres, posiblemente estemos generando en el aula intensas desigualdades. Más intensas si las tareas que se marcan para casa son actividades de desarrollo nucleares que no se han hecho en el aula con la confianza de que se hagan en el ambiente familiar. Al llegar al día siguiente a clase, nuestro alumnado estará dividido en dos. Los que practicaron en casa y los que no, o lo que es lo mismo, los que comprendieron todo mejor y los que no. Ante esto, muchos profesores, tal como pudimos observar en las aulas que registramos, suelen responder con dos comportamientos. Uno, desvalorizar al estudiante por no hacer lo que debe. El que no comprendieran lo que había que hacer porque en clase no se trabajó suficientemente o el que no tuvieran ningún recurso de apoyo en sus casas, eso no importa. Y el segundo comportamiento, sucesivo e inmediato, pasar al siguiente tema. Con este sistema, las desigualdades se harán cada día más grandes.

Los padres y madres tenemos la función principal de educar a nuestros hijos, transmitirles unos valores, unas normas de comportamiento, favorecerles los buenos hábitos. Esto se podrá hacer aunque seamos ucranianos, marroquíes, colombianos, estemos muy ocupados o veamos poco a nuestros hijos. Siempre habrá un hueco para ello. Pero explicarles la división por dos cifras, o las diferencias entre la Roma dela República y del Imperio, está fuera de los límites obligados. Quien puede, lo hace. Quien no puede, lo paga. Pero si no se puede ni se tiene dinero, la escuela no puede construir la enseñaza en este peldaño que no está al alcance de todos.

Por lo que se refiere al cuadro 6, nos queda detenernos ahora en el último factor que contribuye a que los deberes tengan éxito: *un alumno que los haga*.

En un artículo **(29)** que cita varios estudios que han investigado las respuestas de los chicos y chicas en función de las características de

esas tareas para casa, se explica que cuando son demasiado difíciles y exigentes y están por encima de la capacidad percibida de los alumnos, puede que éstos queden en un estado o una especie de autoconsciencia que inhibe su acción. En estos casos, la persona en este estado se olvida de la tarea que tiene entre manos y se sumerge en lo que designan como "ideación perturbante repetitiva", lo que le lleva a centrarse en sus flaquezas personales y a infravalorar sus capacidades. Esta situación ocurre más frecuentemente a los alumnos con bajo rendimiento académico. En un estudio que se cita, donde fueron recogidos relatos personales de alumnos con dificultades de aprendizaje, uno de los alumnos describía así sus sentimientos hacia las tareas para casa: *"me ponía nervioso", "me desconcentraba (...) quedaba como tonto, no quería terminar, trabajaba más lentamente y distraído".* El 49% de los alumnos de esta investigación relatan reacciones emocionales desagradables durante la realización de estas tareas

Continuando con este artículo, se comenta que si hay deberes para casa demasiado difíciles, también hay otros demasiado fáciles que aburren a los alumnos. El aburrimiento puede dar lugar a la distracción y a sentimientos de alejamiento de las tareas; por ejemplo, "soñar con lo ojos abiertos y perderse en fantasías en vez de realizar la tarea" son comportamientos que pueden aparecer. En el peor de los casos, los niños pueden incluso negarse abiertamente, generar pensamientos más destructivos, planteando cuestiones como: "¿Para qué estar aquí sentado haciendo esto?", "¿por qué no nos ha dado algo más interesante para hacer?", "detesto los deberes", "detesto a la profesora", "detesto la escuela".

Con este trazado argumental que va de un extremo a otro, muchos lectores estarán preguntándose si hacer deberes en casa es una práctica recomendable. Y la respuesta es totalmente afirmativa. Este tipo de encargos tiene una larga y arraigada tradición escolar que está extendida por todos los países del mundo. Hacer deberes en casa enseña a adquirir hábitos, a planificar el tiempo, a ejercitar actividades intelectuales. Parece ser incluso que desde el *Informe Pisa* de los años 2000 y 2006 se ha constatado que en los países y escuelas

que se prescriben más tareas para casa, el rendimiento académico es mejor [(30)] .

Ahora bien, desde estas páginas, en coherencia con lo que hemos ido planteando, proponemos que, en primer lugar, nunca mandemos para casa deberes que se basen en actividades de desarrollo nucleares que tenían que haberse hecho en clase. Estas tareas, las de casa, deben estar relacionadas con lo que se ha trabajado ampliamente y desde muchos puntos de vista en el aula. No procedamos como ha hecho el profesor de esta sesión analizada. Las actividades que tienen que hacer en casa, como él mismo dejó claro, se desprendían de la lectura, pero no de lo ejercitado, explicado y comprendido de diversas maneras *("hagan ahora las actividades, tienen que ver con lo que acabamos de leer").* Un compañero comentó ante esta realidad: *no tiene sentido poner tarea de esta manera.*

Como consecuencia de lo anterior, y como segunda propuesta, sería acertado que seleccionáramos actividades centradas en el repaso o refuerzo de algo que se ha desarrollado adecuadamente en el aula que, en ocasiones, puede corresponder con lo trabajado en semanas anteriores, sin olvidar tener preparado algún tipo de refuerzo positivo que incentive la realización de estas tareas. Y, a su vez, considerar que no todos los alumnos y alumnas tienen que hacer las mismas tareas académicas y, mucho menos, en casa, donde ya sabemos que no todos se encontrarán con recursos de apoyo. Leer un texto y contestar a unas preguntas, leer y buscar determinadas palabras, rescatar una información de Internet, recoger datos mediante entrevistas a familiares... Cualquiera de estas opciones podría emerger como abanico de tareas a realizar en casa desde un mismo tema. Conocer el nivel competencial de nuestros alumnos nos ayudará a distribuirlas y seleccionarlas. Coordinarnos con el equipo educativo, esos otros profesores que imparten clase al mismo grupo de alumnos y alumnas, facilitará también estas cuestiones.

6.5. *No se explica nada de lo que se lee en alto*

A lo largo de los apartados que hemos ido desarrollando en este capítulo se ha ido dibujando un profesor que trabaja con muy pocos recursos, que cuenta con una mala disposición espacial en el aula, que

no establece normas y que asienta la organización de su sesión en la corrección de unos deberes que casi nadie hace, con lo que la exclusión que se desencadena es intensa.
Pero hay algo más sobre lo que deberíamos reflexionar para sacar pautas de mejora. Una compañera comentó que lo que más le llamaba la atención de esta clase era que *no se explica nada de lo que se lee en alto.*
Cuando analizábamos lo que implicaba trabajar con una sola fotocopia que una compañera leía para los demás, recordemos que, efectivamente, una vez que se leía el fragmento en cuestión, el proceso iniciado se detenía y se pasaba a otro tipo de actividad. Tras una breve intervención explicativa, este profesor daba por sentado que el simple contacto con la información, era suficiente para aprender. En todo ello se invertía aproximadamente unos diez minutos.
Aspirar a que una información leída en voz alta se comprenda -sea protagonizada por un alumno o por el mismo docente- y genere una metodología motivadora e interesante en la que centrar toda nuestra enseñanza, es una ilusión fallida. Escuchar a alguien que lee, aunque tengamos niveles altos de comprensión y un buen vocabulario, es considerablemente monótono. Hay un autor **(31)** que, colocándose en los comportamientos que se desprenden esta actividad, describe en estos términos lo que despierta la lectura, en este caso, de un profesor:

> *Pocas cosas hay más desalentadoras que intentar concentrarse en la monótona lectura de un profesor: su voz insulsa, los tropiezos y fallos en la entonación, avanzando en un laborioso camino con los ojos pegados a la página, ni un gesto ni movimiento, excepto para pasar una hoja o pasear siguiendo un ritmo improcedente...*

Es en este punto cuando debemos recordar de nuevo lo que sucedía en la clase analizada en el capítulo 2 esa profesora que intentaba explicar los *instrumentos de percusión* y lo hacía con ese despliegue amplio de actividades, tareas y recursos con las muchas ventajas que esto conlleva. Eso es lo que en esta sesión echamos de menos.

La práctica comunicativa en el aula con la finalidad de enseñar a nuestro alumnado no puede remitirse a los escasos mensajes que se intercalan en esta sesión al escuchar una lectura, al introducir algún resumen de lo ya dado o al hacer la corrección de las tareas de casa.

Existen estrategias que podemos incorporar y que, en el caso de esta sesión que analizamos, generarían una evidente mejora. En el cuadro 7, basándonos en un estudio sobre el tema **(32)** , se plantea una clasificación de éstas.

Tal como se observa, estarían por un lado las *estrategias de orientación explicativa* que son las que dan lugar a que el discurso de clase sea muy redundante, pero esta redundancia, que podría resultar excesiva en otro tipo de comunicación, es necesaria cuando se persigue el objetivo de hacer comprender unos conocimientos que se supone que el destinatario posee.

Vemos, según ese cuadro 7, que estas estrategias, a su vez, podrían clasificarse en:

1. Las que tienen el propósito de *contextualizar* las explicaciones, es decir, relacionar el discurso con el contexto particular en el que se produce para así implicar a los interlocutores. En esta sesión que comentamos, nuestro profesor ha recurrido en algún momento a estas estrategias, concretamente cuando planteaba la similitud del 23F con la *República de Roma*. Pero, según lo que explicamos al comienzo de este capítulo, fue un tanto inapropiada esta aportación debido a la lejanía de esa realidad política española del contexto de los estudiantes de hoy en día.
2. Las que se basan en la *estructuración* de la explicación, dejando bien claro cómo se estructura lo que se va a explicar y la secuencia de la exposición. Esto permite dar una visión de conjunto de lo que se va a decir y a los estudiantes les sitúa ante la tarea. Les sirve también a los estudiantes como guía para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y les sea así más fácil establecer vínculos entre los conocimientos. Esta faceta, sin embargo, la pudimos percibir alcanzada en algunos segmentos de la sesión que nos ocupa. Esos resúmenes que realizaba este profesor de Historia antes de pasar al siguiente tema y que los compañeros valoraron, serían ejemplo de ello

3. Estrategias destinadas a *esponjar* la densidad informativa de las explicaciones. Se incluirían en este tipo las *repeticiones*, las *definiciones*, los *ejemplos*, las *recapitulaciones*, el uso de *audiovisuales*, las *focalizaciones verbales*. Atención porque residiría aquí el núcleo de la mayor parte del aprendizaje que queremos que se produzca.

ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA EFECTIVIDAD DE LA CLASE	
Estrategias de ORIENTACIÓN EXPLICATIVA 1. Contextualizar. 2. Estructurar la explicación. 3. Esponjar la información (repeticiones, definiciones, ejemplos, recapitulaciones, audiovisuales, focalizaciones verbales…).	**Estrategias de RELACIÓN SOCIAL** 1. Favorecedoras de la interacción PROFESORADO-ALUMNADO (humor, personalización, valoraciones, flexibilidad, control de las formas lingüísticas –uso plural mayestático, disminución de imperativos…–. 2. Favorecedoras de la INTERACCIÓN ENTRE IGUALES (prácticas cooperativas).

Cuadro 7. Estrategias para incrementar la efectividad de la clase.

Centrándonos en algunas de estas estrategias destinadas a *esponjar* la densidad informativa, las *focalizaciónes verbales* vendrían a ser marcadores de importancia que introduce el profesorado mediante el énfasis y los cambios de entonación *(atentos a esto que viene ahora, ¡ojo! esto es muy importante...).* Los lingüistas hablarían de la introducción de rasgos prosódicos en el discurso de clase. No cabe duda de que este tipo de intervenciones aplicadas a esta sesión podría haber desencadenado una mayor atención en ese grupo de alumnos de la última fila que tanta algarabía juntaba. Recurrir a frases exclamativas de este tipo antes de arrancar con una información nuclear nos hace girar a todos la cabeza. Por ejemplo, recordemos lo que ocurre en esta clase cuando el profesor informa deque un tema se acaba y comenzamos otro:

> *El docente avisa de que se deja el período de la República. Expone un resumen de ésta. Su mirada sigue hacia la misma zona y continúa sentado encima de su mesa. Los alumnos de la última fila están hablando en voz alta entre sí. Uno de ellos ha sacado el*

móvil y juega con él. Nadie le dice nada.

Decir mirando solo a un sector de la clase que "se deja el periodo de la República" y enunciar con el mismo tono de voz un pequeño resumen de lo expuesto genera con bastantes probabilidades lo que en esta aula ocurre. Es en este segmento en donde, entre otros, cabría alguna *focalización* verbal (que evidentemente dirigiríamos a toda la clase): *muy atentos todos, fijáos lo que hacemos ahora, hemos visto cómo se organizaban los romanos en la República... Lo que viene ahora es todavía más importante, lo vais a entender muy bien, escuchad con atención...*

En cuanto a *las repeticiones* serían las que arrastran la organización de diferentes actividades que en páginas anteriores denominamos *actividades de desarrollo.* Desencadenarían, a su vez, esa variedad de tareas tan aconsejada si queremos responder a las diferencias de los estudiantes. Estas *repeticiones* se fundamentan en la idea **(33)** de que, en la medida que explicamos una información nueva, los alumnos pueden necesitar más tiempo y exposiciones más repetidas. En tal sentido, la redundancia y superposición, bien controladas, resultan muy beneficiosas y es menos probable que surja el aburrimiento si se utilizan formas alternativas de exposición de la información. Aplicado a nuestra sesión analizada, tal como ya apuntábamos en apartados anteriores, supondría comprender *Roma Imperio* visualizando alguna película o fragmento de película, observando diapositivas, haciendo búsquedas en Internet, estableciendo debates, leyendo periódicos, poniendo ejemplos...

Los *ejemplos*, siguiendo con esas estrategias para *esponjar la información* que refleja el cuadro 7, constituyen también un buen proceder en el aula. Tanto los positivos como los negativos suelen actuar como organizadores y ayudan mucho a dar sentido al mensaje, mejorando la comprensión y la discriminación. Conseguimos a través de ellos descender a la concreción de la información, lo cual permite con más facilidad, mediante una metodología inductiva, llegar a las definiciones o conceptos. Los ejemplos, en definitiva, siempre atraen. No obstante, es posible que algunos estudiantes, dado su nivel competencial, se queden solo en el ejemplo. Si esto ocurre, no hay

problema. Mejor así, que el rechazo absoluto a la información.
Hay un episodio en la clase de este profesor en el que está recurriendo a un ejemplo: el relacionar el nombre de las alumnas con los nombres romanos. Recordemos que fue un segmento que se valoró por parte de los compañeros. Aunque sesgado porque lo hacía solo con las chicas de delante, es posible que los que se sentaban en las filas de atrás solo se quedaran ese día con dicha información.
Pero si volvemos al cuadro 7, vemos que están también lo que se denomina *estrategias de relación social.* Estarían en este grupo las que se utilizan para asegurar una buena comunicación interpersonal en el aula. Sin embargo, en esta dimensión deberíamos entender que esa comunicación se establece entre varios protagonistas. Por un lado, entre profesorado y alumnado. En el capitulo 3, cuando explicábamos cómo interactúan los profesores de Matemáticas con su alumnado, planteábamos algunas fórmulas para favorecerla (*personalización, humor compartido, valoraciones, flexibilidad*). La fuente bibliográfica que estamos ahora refiriendo insiste con similar orientación en este aspecto. Utilizar el humor y reforzar positivamente serían referentes coincidentes que señalan como óptimos para favorecer esa interacción. Se añaden, no obstante, algunos más pero poniendo mayor énfasis en el *control de la formas lingüísticas* que insertamos en nuestro discurso.
Uno de ellos es la conveniencia de usar el *plural mayestático.* Esto supondría introducir la primera persona del plural cuando estamos hablando con los chicos y chicas: "vamos a ver si entendemos bien lo que viene ahora", "todos nosotros podemos hacerlo"... Con esta pauta, sin darnos cuenta, estamos creando un sentido de cooperación muy válido. Es como si recordáramos que en el aula no está el profesor por un lado, percibido casi como un atacante enfrentado y, en el otro bando, el alumnado. En el aula, por el contrario, estamos todos y entre todos hacemos las cosas. Cuando este profesor que analizamos dice en un momento determinado "hagan ahora las actividades", podría haberlo sustituido por un "ahora vamos a hacer las actividades". Aquí emerge el *plural mayestático*. El mensaje se recibe con la idea implícita de que, ante todo, no estás solo haciendo

las actividades y si no entiendes no pasa nada, los demás, entre los que también está el profesor, procurarán que esto no ocurra.
Es fácil observar que al utilizar el *plural mayestático* estamos también suprimiendo formas verbales desaconsejadas como podrían ser los *imperativos*. Y es ésta otra orientación que se establece para favorecer la interacción entre profesorado y alumnado. El imperativo tiene trazas de autoritarismo, su uso abusivo puede alejarnos de los chicos y chicas de la clase. Ese "haced, escribid, callad, escuchad..." favorece un clima distante, seco, en donde el docente es siempre el que ordena hacer todo. Incorporarnos al "vamos a hacer, escribimos, nos callamos o escuchamos" es más sereno, más cooperativo, atenúa, en definitiva, los aspectos negativos que pudiera tener la autoridad exagerada de todos nosotros, los profesores y profesoras.
En las clases en donde los estudiantes pertenecen ya a niveles superiores y acarician el convertirse en profesionales de algún ámbito académico (la medicina, la enseñanza, el deporte, el derecho...), se incrementa la cercanía entre profesorado y alumnado cuando, de vez en cuando, los tratamos, desde el discurso utilizado en el aula, como si ya fueran profesionales. Sería ésta otra variable aconsejable a controlar desde el aula. Un profesor de Bachillerato o Universidad, si va lanzando mensajes del tipo "como expertos en el deporte, debemos siempre tener esto en cuenta..." o "un abogado debe comprender esto muy bien...", observará con facilidad que sus alumnos y alumnas mejoran sus caras hacia el entusiasmo.
Pero, como ya decíamos antes, la relación social a favorecer en el aula no es solo la que se establece entre el profesorado y el alumnado. En la clasificación de *estrategias de relación social*, tenemos que incluir, por otro lado, las que persiguen la mejora de la interacción entre iguales. Estarían en este grupo todas esas prácticas cooperativas que hemos ido explicando. Es obvio advertir que nuestro profesor de Historia, además de haber fallado en muchos aspectos de su enseñanza, ha olvidado casi por completo este tipo de estrategias.
Aun manteniendo la estrategia que utiliza el profesor de esta sesión para explicar el tema, basada en la simple lectura de la fotocopia, se podría haber incorporado una *estrategia de relación social* que

contribuyera a la buena comunicación entre iguales. Unas autoras [(34)] proponen la llamada *cooperación guiada.* Basándonos en lo que este concepto implica, aplicado a esta sesión analizada, los pasos a seguir, una vez repartida esa famosa fotocopia, podrían haber sido los siguientes:

1) Se organiza la clase en grupos de solo dos personas, esto es, por parejas.

2) Los dos compañeros leen una parte del texto individualmente.

3) Uno de ellos repite la información sin mirar el texto y el otro le proporciona el *feed back* también sin mirar.

4) Ambos relacionan la nueva información con conocimientos anteriores.

5) Desarrollan el proceso hasta terminar el texto cambiándose los roles.

Este sencillo proceder cubriría y complementaría muy bien los niveles bajos de comprensión lectora que pudiera haber en muchos chicos y chicas. Eso sí, siempre que esas parejas estuviesen compuestas bajo un criterio heterogéneo.También es obvio que a esta actividad cooperativa le debieran seguir muchas otras destinadas a esponjar, estructurar y contextualizar la información con la finalidad de comprobar e insistir en la comprensión total del contenido explicado.
En definitiva, si contrastamos lo que en el cuadro 7 hemos planteado con las prácticas de aula de este docente, podemos afirmar que estamos ante un profesor que hace uso de escasas *estrategias de orientación explicativa* y prácticamente nulas de *relación social*. En esta clase, por tanto, se enseña y se aprende muy poco.
* * *
En el momento de poner el punto y final de este capítulo, sería acertado, como siempre, una reflexión colectiva entre compañeros de todo lo que aquí se ha planteado. Hemos analizado una clase que ni se gestiona adecuadamente, ni tampoco se organiza de la forma que debiera. Un autor [(35)] , haciendo referencia a las clases que tratan sobre el contenido de esta sesión -la *Historia*, esa "vieja disciplina"-

hizo el siguiente planteamiento:

> *Con frecuencia, y de manera más intensa en unos casos que en otros, puede decirse que la vieja disciplina, más que proporcionar la formación a que se refiere el discurso de los profesores, es motivo de indisciplina en las aulas.*

Nos gustaría que después de leer este capítulo, mantuviéramos numerosos argumentos en contra de una afirmación como ésta. Aunque si quien la hace solo tiene como referencia dinámicas similares a la del profesor que hemos analizado, podríamos comprender su sentir, pero, evidentemente, no por ello aceptar. Son muchas las clases de Ciencias Sociales o Historia que, sin duda alguna, deben mejorar. Pero otras, no. Eso también lo hemos comprobado **(36)** . Hay evidencias claras de profesores impartiendo este tipo de contenido disciplinar que ponen en marcha dinámicas de las que todos podríamos aprender y en donde se demuestra que los problemas de convivencia no tienen por qué acompañar a estas jornadas de clase. Lograr que esas aulas, y muchas otras, sean vistas por dentro, sería un buen propósito. Una vez más volvemos a subrayar la necesidad de que todos los profesores y profesoras formemos auténticas comunidades de práctica en los centros. Un autor nos lo recuerda a través de esta reflexión:

> *El que los distintos profesores no conozcan en muchos casos lo que sus compañeros hacen y piden a los alumnos dificulta el aprendizaje de éstos, les plantea procesos de adaptación a estilos no siempre coherentes, a exigencias sin ajustar a las posibilidades de los alumnos y les hace vivenciar a éstos que la enseñanza es algo muy ligado a la voluntad de cada profesor, no necesariamente regida por patrones de racionalidad* **(37)** .

En esta intención de aprender desde nuestros iguales -eje argumental constante de este libro- sería conveniente que no olvidáramos que cuando observemos o analicemos una sesión de clase, estaremos valorando y comentando modos de intervención en un aula y no

profesores concretos, entre otras razones porque los profesores y profesoras no somos siempre constantes en nuestra forma de trabajar. Existe una gran diversidad intraindividual, variamos mucho nuestro proceder a lo largo de una semana o incluso de un día. Tanto como lo deseemos. En consecuencia, no nos mereceríamos nosotros tampoco que nos etiquetaran de manera permanente por parte de otros compañeros: "esa es una gritona", "aquel profesor es caótico"... Mejor si calificamos los comportamientos y nunca las personas: "en esta clase se grita mucho", "esa forma de dar la clase es caótica"

Anexo III. Desarrollo de la sesión objeto de análisis del Capítulo IV

Jueves 30 de marzo de 12,00 - 13,00

El grupo clase se ha trasladado al aula que llaman "Seminario de Historia". La ratio es de 20 alumnos distribuidos espacialmente en grandes filas de cinco a seis alumnos cada una. Se observan armarios con material específico de geografía (mapas...) pero en la pared no hay nada. El profesor entra en el aula a las 12,20. No se registran los primeros 5 minutos por ser el primer día con el profesor.

El profesor, sentado encima de su mesa, está haciendo una síntesis de lo que se explicó el último día. Un alumno de primera fila está leyendo la respuesta de un ejercicio porque el profesor se lo ha pedido. Al terminar, el docente pregunta al grupo clase:

- ¿Quién me da otra? *(se refiere a otra respuesta).*
- ¿Está mal? -pregunta el alumno que leyó-.
- No -dice el profesor-.

Nadie contesta a su pregunta inicial. Manda leer a otro alumno. Lo hace pero él no le da ninguna información posterior. Se lo pide a otro alumno. Le contesta que no lo hizo. Así se repite con dos más que tampoco lo han hecho. El profesor advierte:

- Hay que hacerlo ¿eh? Y recordad que para contestar no es necesario hacerlo textualmente.

Ahora ha comenzado a explicar lo que había que poner como respuesta al ejercicio que están corrigiendo. Termina y pide a la misma alumna de primera fila de antes que lea lo que ha puesto. La chica obedece y, al concluir ésta, pregunta:

- ¿Quién puso algo diferente?
Un alumno dice: "nadie". En la última fila los alumnos no prestan atención y hablan entre sí. El profesor comienza a explicar de nuevo lo que sería la respuesta correcta. Concluye y solicita a una alumna de segunda fila que lea la tercera pregunta. Ésta comienza a hacerlo. El profesor interviene y le pregunta el porqué de lo que ha dicho. La chica elabora una respuesta y el docente la completa con una explicación. Una chica de primera fila le hace una pregunta. El profesor responde con una aclaración e introduce una alusión a la realidad política de nuestros días *(el tema que se está dando es "la República en Roma" y la referencia actual ha sido sobre el "23 F" y los golpes de Estado)*.
Mientras explica mantiene el contacto visual sólo con la parte izquierda de las dos primeras filas. El resto del grupo clase que no se sitúa en esa zona no atiende y algunos hablan entre sí. En la última fila hay una alumna que mantiene su cabeza recostada encima de la mesa y no interactúa con nadie.
Una chica hace una pregunta sobre lo explicado. El profesor le dice que ya lo ha dicho y le pide a otra compañera que se lo diga. Ésta lo hace. El profesor le dice a la que preguntó:
- Deberías hacer las actividades. Si te equivocas no importa, pero hay que hacerlas.
Un alumno hace otra pregunta sobre lo que se está explicando. El profesor responde y continúa su exposición. Intercala preguntas al grupo clase del tipo "¿cómo se llamaba...?" Le responden las chicas de primera fila.
Han pasado 20 minutos desde que comenzó a corregir actividades. El docente avisa que se deja el período de la *República*. Expone un resumen de ésta. Su mirada sigue hacia la misma zona y continúa sentado encima de su mesa. Los alumnos de la última fila están hablando en voz alta entre sí. Uno de ellos ha sacado el móvil y juega con él. Nadie le dice nada.
Varias alumnas de primera fila levantan la mano y dicen que quieren leer. Él se lo pide a una de ellas. A la vez le comenta que tiene un nombre de origen romano. Ahora está haciendo referencia a más

alumnas con nombre de origen romano. Pero siempre en relación al grupo de delante. En la última fila se sigue hablando en voz alta. El profesor dice ahora:
- Venga, nos callamos; lee, Angeles.
La alumna lo hace. *El texto es una fotocopia sobre "Roma Imperio".* El profesor le para y le pide que explique un término que ha leído. Se anticipan y contestan a la vez las chicas del grupo de delante. La lectora sigue leyendo. Pronuncia mal un término y ese mismo grupo de compañeras se lo corrige y ríen entre ellas. Ángeles sigue leyendo. *Pasan tres minutos y se continúa la lectura sin ninguna intervención ni del alumnado ni el profesor.* El grupo de atrás continúa hablando en voz alta entre sí.
La chica termina de leer. El profesor hace una breve intervención para explicar un término que se ha citado. *Faltan 15 minutos para concluir la hora de clase.* Luego le dice al alumnado:
- Haced ahora las actividades. Tienen que ver con lo que acabamos de leer.
Intervienen varios alumnos con tono de protesta hacia esta tarea. Les parece poco tiempo. El profesor les dice que empiecen ahora y que luego sigan en casa. Pide silencio y que trabajen.
Se ha levantado de su mesa y va hacia la fila de atrás. Mira a los que se sientan en esa zona y les hace un gesto de desaprobación. El grupo continúa charlando y sin hacer lo que él les dijo. Los de primera fila están en silencio y escribiendo en su cuaderno *(suponemos que haciendo las actividades).* Ahora el profesor va hacia el observador. Le comenta que en sus clases no se trabaja con libro sino con fotocopia porque es una decisión del Departamento. *Permanece cinco minutos charlando con el observador sobre temas no directamente relacionados con la dinámica de la clase.*
Una alumna de atrás *(la que permaneció durante las explicaciones con la cabeza echada)* se ha puesto un aparato de música con auriculares. El profesor no le dice nada. Una pareja también de esta última fila está hablando entre sí pero sin hacer las actividades. Y dos alumnos de esta zona copian algo del libro en su cuaderno. Los de primera fila continúan trabajando individualmente y en silencio. El profesor está

paseando por el aula y mira lo que hacen los alumnos pero sin decirles nada. Llega nuevamente a la última fila. Se detiene a hablar algo con la pareja que estaba hablando entre sí. Suena el timbre. Éstos son los primeros en levantarse. Todos salen del aula.

---

(1) Doyle, W. (1979): Classrom Tasks and Student Abilities. En P. Peterson y H.J. Walberg: *Reasearch on Teaching.* Berkeley: McCutchan Pub. Co.

Doyle, W. (1980): *Classroom Management*. IN: West Lafayette.

Tikunoff, W. Y. (1979): "Context Variables of a Teaching-Learning Event". En D. Bennet, y D. McNamara: *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*, New York: Longman.

Ver Texto

---

(2) Esta sesión que se le registró al profesor, tal como figura en el anexo IV, tuvo lugar un 30 de marzo.

Ver Texto

---

(3) Martínez- Otero, V. (2008): *El discurso educativo.* Madrid: CCS. p. 109.

Ver Texto

---

(4) *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. Departamento de Psiquiatría de la Universidad de California (EE UU). Disponible en http://www.drogomedia.com/hemeroteka/archivos/200904271.pdf

Ver Texto

---

(5) Garrido, J. (2001): La educación Especial entre dos milenios. En J.L. Domenech y H. López (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000).* Alcoy: Marfil, p.18.

Ver Texto

---

(6) Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro- EUB.

Ver Texto

---

(7) Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Ver Texto

---

(8) De la Torre, S. et al (2000): *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro (p. 114).

Ver Texto

(9) García Pastor, C. y García Gómez, S. (2006). Procesos de marginación dentro de las aulas. *Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia (en soporte CD).

Ver Texto

(10) Argyle, M. (1987): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

Ver Texto

(11) Martínez-Otero, V. (2007): *El Discurso Educativo*. Madrid: CCS.

Ver Texto

(12) Torrego. J.C. (2007): Convivencia, conflicto y escuela. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A p. 50.

Ver Texto

(13) Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia.* Madrid: Alianza Ensayo.

Ver Texto

(14) Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Ver Texto

(15) Salinas, B. (1983): "Estudio experimental sobre la recepción de la información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico". *Enseñanza, 1:* 175-182.

Ver Texto

(16) García Pastor, C. y García Gómez, S. (2006): Procesos de marginación dentro de las aulas. *Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia (en soporte CD).

Ver Texto

(17) Fernández Huerta, J (1983): *Didáctica*. Madrid: UNED.

Ver Texto

(18) Zapata, J.R. (2006): El profesor como creador. En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Sevilla: Trillas, Eduforma, p.156.

Ver Texto

(19) Blázquez, F. (1993): El espacio y el tiempo en los centros educativos. En M.Lorenzo y O. Saenz (coord.): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil

(p. 349).

Ver Texto

---

(20) Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Hansbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 402.

Ver Texto

---

(21) Doménech, J. y Viñas, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Grao (p.63).

Ver Texto

---

(22) Doménech, J. y Viñas, J.. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Graó.

Ver Texto

---

(23) Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Ver Texto

---

(24) Blázquez, F. (1993): El espacio y el tiempo en los centros educativos. En M. Lorenzo y O. Saenz (coord): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil.

Ver Texto

---

(25) Weinstein, C.S. (1981): "Classroom design as an external condition for learning". *Educat. Technol*, p.13.

Ver Texto

---

(26) Marchena, R. (2005): *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula.* Málaga: Aljibe.

Ver Texto

---

(27) Garrido, J. (2001): La Educación Especial entre dos milenios. En J. L. Domenech y H. López (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000).* Alcoy: Marfil, p.19.

Ver Texto

---

(28) Walberg, H. J. y Paik, S.J. (2000): *Effective educational practices. International Bureau of education. Educational practices series, 3, 9*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPra

Ver Texto

---

(29) Rosario, P.; Mourao, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A. y Solano, P. (2006): "Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?" *Papeles del Psicólogo*, 3, 27.

Ver Texto

---

(30) Rosario, P.; Mourao, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.y Solano, P. (2006): Ob.cit.

Ver Texto

---

(31) Marland, M. (1985): *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula).* Madrid: Morata, p. 114.

Ver Texto

---

(32) Castellà, J.M.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M. (2007): *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona. Graó.

Ver Texto

---

(33) Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Ver Texto

---

(34) Blanchard, M. y Muzás, Mª D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula.* Madrid: Narcea, p.75.

Ver Texto

---

(35) Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro- EUB.

Ver Texto

---

(36) Marchena, R. (2002): *Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples)*. Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria (disponible en http://contentdm.ulpgc.es/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/POSTULPGC&CISOPTR=1075&CISOBOX=1&REC=2

Ver Texto

---

(37) Gimeno, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, p. 257.

Ver Texto

Tenemos que enriquecer la práctica comunicativa en el aula

Los argumentos que hemos ido estableciendo en todas las páginas anteriores dejan claro que, si bien dar clase es un auténtico acto de comunicación, al producirse ésta dentro del aula, con las singularidades que posee, no se pueden trasladar los mismos principios de intercambio comunicativo que en otros contextos.

Si cuando mantenemos una situación comunicativa fuera del aula nos dedicásemos a advertir la relación que tiene nuestro mensaje con otros que ya hemos dado, relacionara lo comunicado con el contexto o machacara esponjando de diversas formas la misma información tal como acabamos de explicar, me dirían que soy una pesada. Mi comunicación sería muy redundante y excesiva. Pero el aula no es así.

Para que la *práctica comunicativa* de una clase, que también podemos denominar *discurso educativo*, favorezca el desarrollo personal, desemboque en el aprendizaje y favorezca la gestión y organización del aula, debe incorporar muchos requisitos. No cabe duda de que en la medida en que se vaya atendiendo a las cuestiones que hemos ido indicando a través del análisis de los tres docentes anteriores, a buen seguro que se irá enriqueciendo todo este proceso educativo.

Hay un trabajo reciente en el que se refieren cinco dimensiones interdependientes que debería desarrollar cualquier discurso educativo, definido éste como *praxis comunicativa sistemática encaminada a favorecer el desarrollo personal del educando* **(1)** . Todas ellas constituirían lo que el autor denomina *modelo pentadimensional del discurso educativo* y nace de la aplicación del método analítico-comprensivo a la realidad educativa, concretamente al discurso didáctico. Consideramos que, casi adoptando una función de síntesis a los muchos mensajes que se han ido dando a través de las páginas de este libro, resulta útil detenernos en su descripción ya que mantiene una conexión alta frente a las argumentaciones que nosotros hemos planteado.

Las dimensiones concretas en las que se fundamenta este modelo las hemos reflejado en la figura 1. En los apartados que le siguen iremos

explicando la contribución de cada una de ellas a la mejora de esa práctica comunicativa.

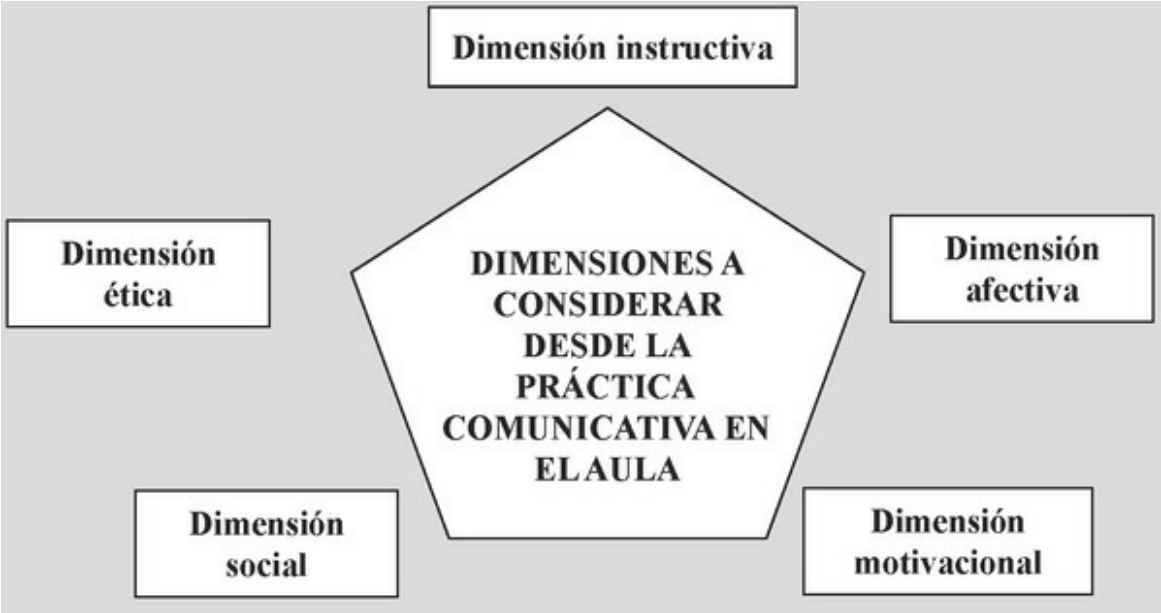


Figura 1: Dimensiones a considerar desde la práctica comunicativa en el aula

(a partir de las teorías de Martínez-Otero, 2007 [(2)]).

a) Dimensión instructiva

Esta dimensión, según se nos explica desde la fuente bibliográfica citada, brotaría del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura y tendría que ver con la formación técnico-científica en la materia que se imparte. Se encamina principalmente a la transmisión de los contenidos. El profesor o profesora que la desarrolla dará evidencias de ello en su clase incorporando este tipo de situaciones:

- Maneja conceptos claros.
- Sus explicaciones se caracterizan por el rigor.
- Da un tratamiento imparcial u objetivo a las lecciones.
- Incluye muchos datos como resultado de su actualización en los temas.
- Hay sencillez sintáctica en lo que expone.

Se sitúa en esta dimensión la formación disciplinar que pueda tener un profesor. Es evidente que para dar una clase debemos saber lo que estamos dando, por lo que su desarrollo tendrá un carácter básico e

inicial. Malamente enseñaremos a dividir por dos cifras si nosotros, como docentes, no sabemos hacerlo. Pero como ocurrirá con el resto de las dimensiones, evidenciar su presencia, esto es, dominar el conocimiento matemático, histórico o de cualquier otro ámbito, no es suficiente para que los alumnos aprendan. Dar clase es mucho más que esto. Los profesores que analizamos no tenían problemas en el desarrollo de esta dimensión y, sin embargo, ya vimos cómo el resto de los compañeros fue intensamente crítico a la hora de comentar lo que sucedía en el proceso educativo de sus clases.

Hay en algunos docentes -muy pocos, eso sí- una desafortunada tendencia a considerar esta dimensión como la única válida para saber enseñar, de tal forma que ante las situaciones de aula mal gestionadas y organizadas, solo aciertan a recomendar un mayor estudio del contenido disciplinar. Argumentos confundidos como éste son los que plantean:

Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor. Estudiar más Física, Matemáticas o Latín, no más Pedagogía **(3)**

.

Consideramos que desde las propias comunidades de práctica, cuando conocemos bien a nuestros compañeros y compañeras, cuando las aulas se abran y podamos observar y comentar conjuntamente cómo se enseña y por qué, este tipo de comentarios irán desapareciendo. De lo contrario, ¿cómo mantendríamos este mismo mensaje si viésemos que un profesor o profesora de Educación Infantil gestiona y organiza mal su clase? ¿Le recomendaríamos que siguiese profundizando en el estudio de las Matemáticas y la Lengua? Y si enseña mal a leer y escribir a un chico de seis años, ¿le diríamos a ese profesor que estudiara y mejorase él mismo la lectura y que hiciera prácticas de caligrafía?

b) Dimensión afectiva

El aula está protagonizada por personas. Y en las personas existe todo un laberinto de estados afectivos que se manifiestan a través de impulsos, tendencias, instintos, pasiones, emociones, sentimientos... En el aula surgen alegrías, tristezas, miedos, vergüenza, enfados...

todo ello formará parte de esta dimensión y el profesor tendrá que actuar en la clase teniéndolo en cuenta. Cuando así proceda observaremos situaciones como éstas:

- Se dialoga mucho con los chicos y chicas.
- Hay valoraciones positivas a los alumnos.
- Se controla la comunicación no verbal.
- Es habitual que los alumnos expresen cómo se sienten.
- Muchas de las intervenciones en clase del profesor expresan estados de ánimo, con frecuentes palabras de afecto y estímulo.
- Se acomoda el discurso a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los estudiantes.
- La expresión oral del docente se impregna de vocablos y giros coloquiales.

Esta dimensión coincidiría con lo que nosotros hemos denominado en otros trabajos [(4)] *personalización* de la interacción o lo que en párrafos anteriores referíamos como *estrategias sociales* que favorecen la interacción profesorado-alumnado. Todo ello contribuiría intensamente a que la comunicación entre los dos protagonistas del aula se basara en la comprensión mutua. La profesora de Música podría ser un ejemplo claro de docente que está desarrollando esta dimensión. Recordemos, entre otras cuestiones, la cantidad de valoraciones que solía dedicar a sus alumnos y el lenguaje tan coloquial que empleaba. Por el contrario, la de Matemáticas y el de Sociales se alejarían un tanto de este ámbito.

Habría que tener en cuenta de cara al desarrollo profesional de todos nosotros que, según se argumenta [(5)] , la dimensión afectiva se modula en función del estado de ánimo del profesor. Cuando estamos inseguros, asediados por las preocupaciones, deprimidos, con baja autoestima, estamos estresados, tenemos escasas habilidades sociales... desarrollaremos un discurso lejano a esta dimensión afectiva. Estas variables, sin duda alguna, deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar y poner en práctica programas de formación para

el profesorado. Mostrar equilibrio personal, en base a estos planteamientos, nos haría mejorar como docentes.

c) Dimensión motivacional

Esta dimensión tendría gran relevancia en el proceso educativo. La hemos referido, bajo una óptica u otra y de manera continua, a través de los análisis de las tres clases estudiadas. Coincidiría con las llamadas *estrategias para esponjar* la información. El nombre bajo el que se engloba -*motivacional*- nos adelanta que es el proceder que genera una mayor motivación en el aula ya que cuando se incorpora vamos a percibir un incremento notable de la participación de todo el alumnado. Concretamente, los indicadores que reflejarían su incorporación a una práctica de clase serían:

- Se ponen muchos ejemplos durante las clases.
- Se producen modulaciones en el modo de hablar del docente para que resulte menos monótono lo que trasmite. Hay cambios en el tono y en el ritmo *(focalizaciones verbales...).*
- Se generan situaciones heterogéneas en las clases, o lo que es lo mismo, se realizan tareas diferentes a lo largo de la sesión de clase.
- Las pausas y los silencios se manejan intencionalmente.
- Se plantean comparaciones con el contenido que se está explicando.
- Se enriquece el discurso con imágenes.
- Se manejan recursos variados.
- Se introduce el humor en el aula.
- La flexibilidad está presente.

Desde los planteamientos que hemos ido estableciendo, hemos podido observar los indicadores de esta dimensión en algunas situaciones de clase. Hemos apoyado su aparición porque, fundamentalmente, es la que consigue que menos alumnos se sientan excluidos y que, en consecuencia, aumente la participación. La clase de *Roma Imperio* quizá sería una antítesis, un ejemplo negativo, del desarrollo de esta *dimensión motivacional*.

Bajo la perspectiva de lo que supone esta dimensión, en ocasiones, algunos profesores suelen comentar que los compañeros que motivan mucho se convierten en "charlatanes", *showman*, llegando incluso a adquirir un perfil de "docente espectáculo". Es cierto que esto puede suceder en ocasiones. Pero atención, esto sucede cuando se produce un desequilibrio en la puesta en práctica de las cinco dimensiones que estamos comentando. Un docente que no posee la formación técnica-científica en la materia que imparte, o dialoga poco con sus estudiantes, o no favorece la dimensión social, o la creación de hábitos de comportamiento adecuados no está entre sus preferencias y, por el contrario, solo se dedica a sonreír, utilizar mucha cantidad de recursos con escasa funcionalidad, a modular su voz como si de un actor de cine se tratara, no posee la práctica comunicativa que se desea para un aula. El aula es un ecosistema, hay que atender a todas las variables influyentes de manera equilibrada. La situación que comentamos pierde sus ventajas cuando diluye todas esas cuestiones.

d) Dimensión social

Tener en cuenta esta dimensión supone, según el autor que la propone, que el discurso educativo, lejos del adoctrinamiento, se asiente en el respeto, en la defensa y fomento de la dignidad de la persona, en tener presente los condicionamientos sociales, culturales, económicos y hasta históricos del alumnado. Supone, por tanto, que en todas las asignaturas, unas en mayor grado que otras, se aborden cuestiones de índole social. Para ello, habrá que fortalecer la comunidad educativa y la consiguiente inclusión de todas las personas. Al hacerlo, se está consiguiendo gestionar la clase bajo una de las fórmulas más exitosas, tal como hemos establecido en las referencias de páginas anteriores

Avanzar en esta línea implicará trabajar en el aula haciendo visible los siguientes indicadores:

- Se favorece la interacción permanente en el aula a través de coloquios, debates, grupos de trabajo... Esto supondrá que el trabajo cooperativo se materialice en las fórmulas organizativas.
- Se abordan en clase asuntos relativos a problemas sociales.

- En la medida de lo posible, se persiguen la reflexión crítica y la transformación positiva de la realidad.
- Se realzan los valores y las culturas de otras procedencias.
- Se introducen en las explicaciones términos tales como *solidaridad, tolerancia*...

Han sido muchas las ocasiones en que hemos indicado la conveniencia de trabajar ese lado de cooperación social en el aula. Nosotros lo hemos subrayado tratando de convencer de las excelencias de cara al aprendizaje y de las ventajas que incorpora a la hora de gestionar la clase. Recuerden las propuestas que hemos hecho en el área de Matemáticas. Pero no cabe duda de que su fomento en el aula proporciona un aprendizaje que es esencial en la vida. Decían unos autores **(6)** que *la capacidad de todos los alumnos de trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables.* A pesar de ello, parece que esta dimensión no está totalmente desarrollada en los centros educativos hoy por hoy. Al profesor del capítulo 4 le advirtieron de la necesidad de desplegarla. Y se lo dijeron con escasas pero precisas palabras: *este profesor tiene que crear grupo.*

e) Dimensión ética

Desde esta dimensión se considera que el discurso educativo debe orientar hacia el buen comportamiento y la creación de hábitos positivos. La educación moral se introduce en las prácticas cotidianas de clase. Trabajar en esta dimensión supondrá:

- Reflexionar con los alumnos sobre las consecuencias de las conductas.
- Establecer discusiones sobre dilemas morales.
- Promover interacciones justas entre el alumnado.
- Incluir en los temas contenidos éticos.
- Desarrollar el razonamiento moral a través de la reflexión, la argumentación, el análisis de casos...

- Establecer normas que regulan las interacciones.

Esta última dimensión la hemos requerido igualmente en los análisis realizados. Recordemos la cantidad de veces que los propios compañeros reclamaron desde sus análisis que en las clases de Matemáticas y de Sociales hacía falta una normativa que regulara todos los comportamientos. Hemos visto, incluso, cómo esta dimensión se desplazaba de manera evidente ante situaciones que requerían su aplicación. Un ejemplo más de los que ya hemos citado sería el que se produce ante un episodio de la sesión narrada en el capítulo 4. Tal como se localiza en el registro narrativo que incluimos en el anexo III, mientras una chica está leyendo aquella fotocopia tan comentada, ocurre esto:

> *La lectora sigue leyendo. Pronuncia mal un término y ese mismo grupo de compañeras se lo corrige y ríen entre ellas. Ángeles sigue leyendo.*

A partir de este segmento fueron varios los compañeros que advirtieron que en esta situación el profesor tenía que haber intervenido. Se indicó con estas frases:

-Permite las burlas hacia una alumna.

-Permite que una alumna aventajada llame la atención a otra con dificultades.

-No reacciona con las chicas que se burlan de la compañera que se equivoca.

-Permite este profesor la burla de las "enteradas de delante" hacia los demás que leen mal.

Esta permisividad ante una actuación inadecuada por parte de las compañeras, requeriría, según estamos planteando, un mensaje claro por parte del profesor que les hiciera reflexionar sobre lo inadecuado de su comportamiento, la falta de respeto que se está produciendo. Esto es un ejemplo de la operatividad de la *dimensión ética* en el aula

* * *

Expuestas y explicadas el total de las dimensiones que refleja la figura 1, habría que tener en cuenta, en primer lugar, como ya decíamos al comienzo de este apartado, que en la medida en que el discurso didáctico reúna más dimensiones, tendrá mayor valor educativo y se llegará a más alumnos.

Pero, en segundo lugar, insistiendo de nuevo en lo que referimos en páginas anteriores, a pesar de la interdependencia que puede haber entre estas dimensiones, vamos a encontrarnos muchas veces con profesores que en su desarrollo práctico desequilibran su cumplimiento. Será posible que algunos docentes solo desarrollen la dimensión instruccional y olviden el resto. Otros que sean muy afectivos pero poco instruidos en su materia y que olviden la dimensión ética y social. Pero lo más trascendente será que, en todos los casos, el resultado de este desequilibrio incidirá en el deterioro de la gestión y organización del aula y los problemas de convivencia se verán incrementados. Las sesiones que hemos ido analizando han sido un ejemplo de ello.

No obstante, desde estas últimas líneas me gustaría invitar a los docentes que han leído este libro a que no se centren en sí mismos, sino que lo hagan en el estudiante y en su aprendizaje. Desde un trabajo se explica [7] cómo los profesores desarrollan sus prácticas pasando por dos enfoques. El primero es el centrado en sí mismo, en lo que piensan los demás sobre mí, mi capacidad de control. Este pensamiento deriva en muchas sensaciones de inseguridad, infravaloración, miedo al ridículo, comparaciones en desventaja, percepción de que los chicos y chicas están contra mí...Y el segundo, conforme avanza su desarrollo profesional, ya se centraría en ese estudiante y su aprendizaje. Lo importante es que el alumnado aprenda y nosotros tenemos que conseguir que esto se produzca. Yo, como docente, no soy más que un mediador que puede conseguirlo. Para ello, mi propósito principal debe ser el seguir buscando estrategias para ayudar a ese alumnado, el evaluar mis propias prácticas e ir a la búsqueda de nuevas propuestas.

El problema viene al descubrirse que el paso de un enfoque a otro no se produce en idénticos tiempos. De esta forma, algunos profesores

tardan en pasar de una perspectiva a otra y algunos incluso no llegan nunca a ese segundo enfoque más evolucionado y maduro, ese en el que el alumnado se convierte en el eje principal de nuestros deseos de mejora. Esta realidad debería generar en nosotros algunos instantes de reflexión.

Se suele afirmar que los profesores y profesoras somos los únicos profesionales que hacemos que todas las demás profesiones existan y que no es ninguna exageración considerar que en las manos de todo profesor se encuentra el futuro de un país entero **(8)** . Si esto es así y nuestro desarrollo profesional es tan trascendente, sería conveniente que recapacitáramos ante comentarios poco afortunados que plantean algunos profesores. A veces, es posible oír expresiones similares a ésta: *hoy enseñé un tema muy importante y nadie lo entendió.*

Desde algunas fuentes bibliográficas **(9)** se nos advierte que enseñar podría ser como vender artículos. No se venden si nadie los compra. Si nosotros decimos que hemos enseñado a pesar de que nadie haya aprendido, es como si nosotros pensáramos que vendimos a pesar de que nadie comprara. Para vender, hay que comprar. Y para enseñar, ellos tienen que aprender.

Aunque quizá haya una gran diferencia entre este paralelismo profesional del vender y enseñar. Enseñar, ser profesor, convertirse en maestro o maestra de alguien, es una de las tareas más emocionantes que pueda experimentar una persona. Los cambios que desencadenamos en un chico o chica a partir de una buena intervención nuestra, aunque a veces no sean rápidos y tarden en evidenciarse, siempre son gratificantes. Enhorabuena si usted, lector o lectora, va a tomar la decisión de desarrollar esta labor o está desarrollándola actualmente. A un buen maestro o maestra, profesor o profesora, siempre se le lleva en el pensamiento.

---

(1) Martínez-Otero, V. (2007): *El Discurso Educativo*. Madrid: CCS.

Ver Texto

---

(2) Martínez-Otero, V. (2007): Ob. cit.

Ver Texto

---

(3) Carlos Fernández Liria, profesor Titular de Filosofía en la Universidad Complutense de

Madrid (disponible en *http://firgoa.usc.es/drupal/node/40042)*

Ver Texto

---

(4) Marchena, R. (2007): La interacción alumnado/profesorado, clave para la mejora del clima de aprendizaje en el aula. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A .

Ver Texto

---

(5) Martínez-Otero, V. (2007): Ob. cit.

Ver Texto

---

(6) Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. Suports". *Revista Catalana d' Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 1:54-64, p.62.

Ver Texto

---

(7) Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005): *A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. The National Academy of Education: San Francisco.

Ver Texto

---

(8) Zapata, J.R. (2006): El profesor como creador. En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Sevilla: Trillas, Eduforma, p.14.

Ver Texto

---

(9) Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005): Ob. cit.

Ver Texto

Bibliografía

Ainscow, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.* Madrid: Nancea.

Ainscow, M. (1999): Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F. Jordán (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú.

Ainscow, M. et al. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Argyle, M. (1987): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

Armstrong, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores* Barcelona: CEAC, D.L.

Arrieta, J. (1998): "Matemáticas no eurocéntricas para una educación intercultural". *Suma*, 28, 71-80.

Atkinson, T. y Claxton, G. (2000): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Ayala, M. H. (2006): El profesor como comunicador. En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Sevilla: Trillas y Eduforma.

Barberá, E. y Gómez-Granell, C. (1996): Las estrategias de enseñanza y evaluación en Matemáticas. En C. Monereo r I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza Editorial.

Bardín, L. (1986): *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Blanchard, M. y Muzás, Mª D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula.* Madrid: Narcea.

Blázquez, F. (1993): El espacio y el tiempo en los centros educativos. En M. Lorenzo y O. Saenz (coord.): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil.

Castellà, J.M.; Comelles, S.; Cros, A. y Vilà, M. (2007): *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona. Graó.

Cuban, L. (1984): *How teachers taught. Constancy and change in*

Americam classroom 1890-1980. New York: Longman.
Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005): *A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: The National Academy of Education.
De la Torre, S. (2000): Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Conceptualización y novedades. En S. de la Torre y O. Barrios (coord.): *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
De la Torre, S. et al. (2000): *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
Doménech, J. y Viñas, J. (1997): *La organización del espacio y del tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona: Graó.
Doyle, W. (1979): Classrom Tasks and Student Abilities. En P. Peterson y H. J. Walberg: *Reasearch on Teaching.* Berkeley: McCutchan Pub. Co.
Doyle, W. (1980): *Classroom Management*. IN: West Lafayette.
Doyle, W. (1985): Managing student learning in classroom. En Deakin University: *Classrooms proceses. Task, pupil and teacher*. Victoria: Deakin University Press.
Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Hansbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan
Duit, R. (1999): Conceptual change. Approaches in science. En W. Schnotz, S. Vosniadau, M. Carretero (eds.): *New Perspectivas on conceptual change*. Oxford: Elsevier.
Entwistle, N. (2001): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós, MEC.
Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989): La observación como indagación y método. En Wittrock, M. C. (coord.): *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós.
Fernández Huerta, J. (1983): *Didáctica*. Madrid: UNED.
Fernández, I. (2004): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Madrid: Narcea.
Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative approach to*

education policy and disability. London: Falmer.
Gairín, J. (1987): *Las actitudes en Educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: PPU.
Galton, M.; Hargreaves, L.; Comber, C.; Wall, D. y Pell, A. (1999): *Inside the primary classroom 20 years on*. London and New York: Routledge.
Gamorán, M. (2000): "Facilitating Meaningful Discussion of Mathematics". *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(2), 122-125.
García Pastor, C. (1997): La construcción de una escuela democrática. En P. Arnaiz y P. de Haro (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro.* Murcia: Universidad de Murcia.
García Pastor, C. (2007): Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional y XXIV Jornadas de universidades y Educación Especial: *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida.* Universidad de Huelva.
García Pastor, C. y García Gómez, S. (2006): Procesos de marginación dentro de las aulas. *Actas de las XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Murcia (en soporte CD).
García Pastor, C. (2001): Diversidad: de la teoría a la práctica. En J. L. Domenech y H. López (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000).* Alcoy: Marfil.
Gardner, H. (1995): *Reflections on multiple intelligences. Myths and messages*. Phi Delta Kappa.
Garrido, J. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores de Educación Primaria y de Educación Especial.* Madrid: CEPE.
Garrido, J. (2001): La educación especial entre dos milenios. En J. L. Domenech y H. López (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000).* Alcoy: Marfil.
Garrido, J. (2009): *Pensamientos Positivos y Prácticas Psicológicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Publicaciones ICSE.
Gimeno, J. (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Ingvarson, L. ; Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge. Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives, 13*(10).
Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. Suports". *Revista Catalana d' Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 1:54-64, p. 62.
Livingston, C. Borko, H. (1989): "Expert-novice differences in teaching: a cognitive analisis and implications for teacher education". *Journal of teacher education*, 51: 36-42.
M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.
Marcelo, C. (2007): "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". *Docencia*, 33: 27-38
Marchena, R. (1998): La disciplina en los centros de bachiller de zonas favorecidas culturalmente. Comunicación expuesta en el *1º Congreso Internacional "Educación y Diversidad ante el tercer milenio*", Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Marchena, R. (1999): El asesoramiento del maestro tutor desde el ámbito de la logopedia escolar En J. D. Martín (coord.): *Logopedia Escolar y Clínica. Últimos avances en evaluación e intervención.* Madrid: CEPE.
Marchena, R. (2002): *Ambiente y Diversidad en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (un estudio de casos múltiples*). Tesis Doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: http://contentdm.ulpgc.es/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/POSTULPGC&CISOPTR=1075&CISOBOX=1&REC=2
Marchena, R. (2005): *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
Marchena, R. (2005): "El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales". Sociedad Española de Pedagogía, *Revista Bordón* 57(2):37-49
Marchena, R. (2007): La interacción alumnado/profesorado, clave para

la mejora del clima de aprendizaje en el aula. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A .
Marland, M. (1985): *El arte de enseñar (Técnicas y organización del aula).* Madrid: Morata.
Martínez- Otero, V. (2008): *El discurso educativo.* Madrid: CCS.
McCourt, F. (2006): *El profesor.* Madrid: Maeva.
Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
Meyer, M. R. *et al.* (2001): "Context in Mathematics Curricula", *Mathematics, Teaching in the Middle School*, 6(9), 522-527.
Onrubia, J.; Rochera, M.J. y Barberá, E. (2004): La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva psicológica. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo Psicológico y Educación.2. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza.
Pérez Gómez, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal-Universitaria.
Pérez, J. y Prieto, M.D. (1999): *Más allá de la integración. Hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Universidad de Murcia.
Jackson, Ph. W. (1996): *La vida en las aulas*. Madrid y A Coruña: Morata y Fundación Paideia.
Planas, N. *et al.* (1999): "Fiayaz en la clase de matemáticas: ambiente de resolución de problemas en un aula multicultural". *Suma*, 30, 65-75.
Plaza del Río, F. (1996): *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.
Pozo, J.L. (2003): *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
Pozo, J.L.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echevarría, M.P. (2006): Las teorías Implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.L.

Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.
Pujolàs, P. (2008): *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
Rodríguez Diéguez, J. L. (1980): *Didáctica General*. Madrid: Cincel.
Rodríguez, A.; Rodrigo, M.J. tty Marrero, J. (1993):. El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas, en M.J. Rodrigo et al. (comp.):, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Aprendizaje-Visor.
Romero, J.; Luis, A.; García, F.F. y Rozada, J.M. (2007): La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. Luis (edit.): *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática".* Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
Rosario, P.; Mourao, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.y Solano, P. (2006): "Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?" *Papeles del Psicólogo*, 3, 27.
Rudduck, J. y Flutter, J (2007): *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
Ruè, J. (2000): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
Salend, S. J. (1998): *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Cerril.
Salinas, B. (1983): "Estudio experimental sobre la recepción de la información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico". *Enseñanza, 1:* 175-182.
Serrano, J.M.; González, M.E. y Pons, R.M. (2008): *Aprendizaje cooperativo en Matemáticas*. Murcia: Edit.um.
Stevens, L. *et al* (2000): "Interactive Instruction to Prevent Attention Problems in Class". *Learning Environment Research*, 3 (3), 265-286.
Stodolsky, S.S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales.* Barcelona: Paidós.
Tikunoff, W. Y. (1979): Context Variables of a Teaching-Learning Event.

En D. Bennet, y D. McNamara: *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*, New York: Longman.
Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia.* Madrid: Alianza Ensayo.
Torrego. J.C. (2007): Convivencia, conflicto y escuela. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
Udvari-Solner, A. y Thousand, J. S. (1996): "Creating a Responsive Curriculum for Inclusive Schools". *Remedial and Special Education*, 17 (3): 182-192.
Valli, L. (1992): "Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement". *Action in Teacher Education, XIV*(1), 18-25.
Weinstein, C.S. (1981): *Classroom design as an external condition for learning*. Educat. Technol.
Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
Wubbels, Th. y Brekelmans, M. (1998): The Teacher Factor in the Social Climate of the Classroom. En K. Tobin y B.J. Fraser (eds.): *International Handbook of Science Education.* Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
Younis, J.A. (1999): *Qué es un discurso y cómo analizarlo*. Documento interno no publicado
Zabalza, M.A. (1993): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
Zapata, J.R. (2006): El profesor como creador. En A. Lozano (coord.): *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Sevilla: Trillas, Eduforma.

Páginas de crédito
Dedicatoria
Prólogo
Introducción. Cómo se construye este libro
Capítulo I. El planteamiento que subyace
Capítulo II. Mantener atenta la clase
Capítulo III. Aclarar individualmente
Capítulo IV. Para las chicas de primera fila
Capítulo V. Tenemos que enriquecer la práctica comunicativa en el aula
Bibliografía

Índice

Páginas de crédito	2
Dedicatoria	4
Prólogo	5
Introducción. Cómo se construye este libro	11
Capítulo I. El planteamiento que subyace	19
Capítulo II. Mantener atenta la clase	53
Capítulo III. Aclarar individualmente	97
Capítulo IV. Para las chicas de primera fila	155
Capítulo V. Tenemos que enriquecer la práctica comunicativa en el aula	218
Bibliografía	230